UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA GIULIANI PIMENTA

(DES)CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E SEUS EFEITOS NOS PROFESSORES PESQUISADORES

JOÃO PESSOA

2014

ALESSANDRA GIULIANI PIMENTA

(DES)CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E SEUS EFEITOS NOS PROFESSORES PESQUISADORES

Tese apresentada na Linha de Pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado – PPGE/CE/UFPB

Co-Orientadora: Profª. Drª. Maria Inês Naujorks – PPGE/CE/UFSM

JOÃO PESSOA

2014

P644d Pimenta, Alessandra Giuliani.
(Des)caminhos da pós-graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores / Alessandra Giuliani Pimenta.- João Pessoa,
2014.
324f. : il.
Orientador: Charliton José dos Santos Machado
Coorientadora: Maria Inês Naujorks
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1.Educação. 2.Produtivismo acadêmico. 3.Pós-graduação. 4.Professores pesquisadores. 5.Analítica foucaultiana.

ALESSANDRA GIULIANI PIMENTA

(DES)CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E SEUS EFEITOS NOS PROFESSORES PESQUISADORES

Tese defendida em 07/08/2014 e APROVADA como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____

Presidente: Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado – PPGE/UFPB

(Orientador)

_____

Profª. Drª. Maria Inês Naujorks – PPGE/UFSM

(Co-Orientadora)

_____

Prof. Dr. Adriano de Leon – PPGS/UFCG

_____

Profª. Drª. Ângela Maria Dias Fernandes – PPGE/UFPB

_____

Profª. Drª. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga – PPGE/UFPB

Aos professores que resistem.

Aos professores que persistem.

Aos professores que desistem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Especialmente ao meu marido e à minha família, pelo apoio sempre; pelo carinho e pela disponibilidade de ficarem com o Bento para que eu pudesse escrever; pelas orações; pelo amor de vocês.

Filho agradeço a felicidade de te ter!

Agradeço ao meu querido Orientador Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado, por ter aceitado esse desafio e ter me apoiado nos deslocamentos e descontinuidades do processo.

Agradeço à Co-Orientadora e amiga Profª. Drª. Maria Inês Naujorks pela generosidade e pelos ensinamentos edificantes, fundamentais para subjetivar Foucault e ensaiar a mudança teórica.

Aos Professores Pesquisadores, membros da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições na ocasião da Qualificação, contribuições essas que vieram refinar a perspectiva teórica e qualificar a discussão.

Quero agradecer ainda, aos Professores signatários da "Carta", pela riqueza das narrativas concedidas a esta pesquisa, de significados e ressignificados inestimáveis.

À Rosi e ao Samuel, queridos colaboradores do PPGE/CE/UFPB, que muito me ajudaram nesses quatro anos de Doutorado.

Obrigada a todos!

"Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos."
(Fernando Pessoa)

RESUMO

(DES)CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E SEUS EFEITOS NOS PROFESSORES PESQUISADORES

Esta **Tese** vincula-se à linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, e discute o produtivismo acadêmico que atravessa a pós-graduação brasileira e põe em funcionamento relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, produzindo efeitos nos professores pesquisadores. Meu **objetivo** é tensionar as políticas produtivistas, suas demandas e seus efeitos na atividade docente no âmbito da pós-graduação. Nesse sentido, busco problematizar: a educação brasileira e o modelo neoliberal que a constitui, a universidade contemporânea e as exigências do ensino na pós-graduação, e o produtivismo acadêmico e seus desdobramentos na prática diária dos professores pesquisadores. A **perspectiva** com a qual dialogo é a analítica de Michel Foucault e os três domínios de sua obra (ser-saber, ser-poder e ser-consigo), aliados às contribuições de outros intérpretes, assim como de autores que se associam à sua forma de pensar. Quanto à **metodologia**, trabalho com a análise dos discursos contidos nos documentos da Capes que tratam das prerrogativas da pós-graduação, e dos discursos produzidos pelos professores pesquisadores, tendo como materialidades uma carta escrita e publicada pelos sujeitos da pesquisa e entrevistas narrativas realizadas com os mesmos. As análises foram construídas a partir da imbricação da perspectiva teórica e do movimento empírico, e vice-versa, e a partir delas, resultaram como enunciados-chave algumas noções foucaultianas que atravessavam de forma contundente esses discursos. Os **resultados** encontrados demonstraram os efeitos, por vezes devastadores, destas políticas produtivistas na vida dos professores por elas afetados. Assim, procurei discutir essas relações, encontrar linhas de fuga, buscar outro jeito de olhar e pensar a educação e esse modelo de universidade e de pós-graduação que massifica a figura do professor, para entender seus efeitos e ressignificar seus processos.

Palavras-chave: Produtivismo Acadêmico. Pós-Graduação. Professores Pesquisadores. Analítica Foucaultiana.

ABSTRACT

PATHS AND MISSTEPS IN THE BRAZILIAN POST GRADUATION COURSE: ACADEMIC PRODUCTIVENESS AND ITS EFFECTS ON RESEARCHERS PROFESSORS

This thesis is linked to a research called `Teaching and learning Process in the Post Graduation Course in Education' at the Federal University of Paraiba and brings up the discussion about academic productiveness through the Brazilian Post Graduation programs passing by the knowledge-power relation established nowadays, and Researchers-professors's subjectiveness are affected in this process. The aim of this paper is to extend the productive policies, its demands and effects on the post graduation teaching activities. Here, the core of Brazilian Education and the neoliberal model are questioning besides the current university and its demands on the post graduation course and also the academic productiveness and its developments in the researcher`s daily practice. The perspective of this work is the Michel Foucault`s Analytical and the three domains of his work (knowledge, power and achievement), together with other interpreter`s contributions and some authors having the same line of thoughts. The methodology was done after analyzing some professors`s speeches and documents provided by CAPES in which we find topics related to the post graduation course. In this regard, individual interviews were carried out and the interviewees have written a letter which has been published and the publications are relevant for this theme. The analysis were built from links between theoretical-perspectives and from Foucault`s concepts. The results demonstrate the devastating effects in the professor`s life caused by these policies. Therefore, the intention was to discuss the relations, here established, look for escape and find a different look and thought about the education and its post graduation model which massify the picture of professors and then understand its effects and reframe its process.

Key words: *Academic productiveness. Post-graduation. Reserchers-professors. Foucault`s Analytical*

RESUMEN

(DES)CAMINOS DEL POST GRADO BRASILEÑO: EL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y SUS EFECTOS EN LOS PROFESORES INVESTIGADORES

*Esta **Tesis** se vincula a la línea de investigación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Programa de Post Grado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, y pone de manifiesto la discusión sobre el productivismo académico por lo cual pasa el nivel de Post Grado brasileño, y pasa a lo largo de las relaciones del saber-poder instituidas en la contemporaneidad, produciendo efectos importantes en la vida de los profesores investigadores a punto de afectar su subjetividad. Mi **objetivo** es tensionar las políticas productivistas, sus demandas y sus efectos en la actividad docente en el ámbito del post grado. En esa dirección, busco problematizar el ámbito de la educación brasileña y el patrón neoliberal que la constituye; la universidad contemporánea y las exigencias de la enseñanza en post-grado; y el productivismo académico y sus repercusiones en la actividad diaria de los profesores investigados. La **perspectiva** con la cual dialogo en este trabajo es la analítica de Michel Foucault y los tres dominios de su obra (ser-saber, ser-poder y ser-consigo), aunados a las contribuciones de otros intérpretes, así como de autores que se asocian a su forma de pensar. En cuanto a la **metodología**, opero con el análisis de los discursos producidos por algunos de esos profesores, y por documentos de la Agencia Capes que tratan de las prerrogativas del post grado. Para eso, fueron realizadas encuestas narrativas individuales, elaboradas a partir de una carta, escrita y publicada por los sujetos de la investigación, que elucidan importantes aspectos de la temática en boga. Los análisis fueron construidos a partir del encaje de la perspectiva teórica y del movimiento empírico, y al revés, e a partir de eso, resultaron como enunciados-clave algunos de los conceptos foucaultianos operados en la investigación que atravesaron de forma contundente los discursos. Los **resultados** encontrados demostraron los efectos, algunas veces devastadores, de esas políticas productivistas en la vida de los profesores por ella afectados. Así, intenté discutir esas relaciones, buscar salidas y encontrar otra manera de mirar y pensar la educación, y ese modelo de universidad y de post grado que masifican la figura del profesor, para entender sus efectos y dar otro significado a sus procesos.*

Palabras-clave: *Productivismo Académico. Post Grado Profesores Investigadores. Analítica Foucaultiana.*

LISTA DE ABREVIATURAS

APCN – Avaliação para Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
C,T&I – Ciência, Tecnologia & Inovação
CTC-ES – Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAV/Capes – Diretoria de Avaliação da Capes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação 113
Gráfico 2 – Distribuição de cursos por nível e por região 114
Gráfico 3 – Distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento (2010) 119
Gráfico 4 – Distribuição % dos programas de pós-graduação por nota 121
Gráfico 5 – Distribuição dos programas de pós-graduação de acordo com as notas recebidas em valores absolutos 137
Gráfico 6 – Distribuição dos programas de pós-graduação de acordo com as notas recebidas em percentuais 137
Gráfico 7 – Distribuição Percentual da Variação de Notas dos Programas de Pós-Graduação do Triênio 2010 138
Gráfico 8 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação em Educação por Notas na Avaliação Trienal 2010 141
Gráfico 09 – Crescimento nos últimos triênios do número de novos cursos distribuídos por região do país 145
Gráfico 10 – Número total de cursos credenciados nos três últimos triênios por região do país 145
Gráfico 11 – Número de Programas de Pós-Graduação em Educação segundo modalidade e nível 146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Estruturalistas em Educação 30
Quadro 2 – Políticas Públicas que orientam a Pós-Graduação e servirão como pano de fundo para o *corpus* analítico da pesquisa 35
Quadro 3 – Enunciados Chaves 45
Quadro 4 – Tecnologias desenvolvidas para que os homens possam entender cada vez mais a si mesmos 85
Quadro 5 – Síntese dos cinco corolários sobre o poder apresentados por Gallo (2004) 94
Quadro 6 – Técnicas do Eu propostas por Larrosa (2010) 99
Quadro 7 – Objetivos do Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela Capes 106
Quadro 8 – Eixos do PNPG Vol. 1 108
Quadro 9 – Principais diretrizes do 1º PNPG.....110
Quadro 10 – Principais ações para implementar as diretrizes do PNPG I 110
Quadro 11 – Temas norteadores para a formulação do PNPG IV 112
Quadro 12 – Critérios de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação.....121
Quadro 13 – Alguns desafios dos professores pesquisadores do nosso tempo 124
Quadro 14 - Documentos necessários à avaliação de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* 125
Quadro 15 – Sistema de Telas do APCN 127
Quadro 16 – Relatórios acessados no APCN 134
Quadro 17 – Crescimento do número de cursos de pós-graduação 135
Quadro 18 – Total de artigos publicados em periódicos qualisados no Triênio 2010 139

Quadro 19 – Total de publicação em livros e demais produções técnicas no Triênio 2010 139
Quadro 20 – Número de Mestres e Doutores Titulados pelos Programas de Pós-Graduação no Triênio 2007-2009 140
Quadro 21 – Nota da Avaliação Trienal 2010 dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPB e da UFSM 141
Quadro 22 – Critérios para proposta de cursos novos – Mestrado Acadêmico 150
Quadro 23 – Critérios para proposta de cursos novos – Doutorado 151
Quadro 24 – Critérios para proposta de cursos novos – Mestrado Profissional 153
Quadro 25 – *Ranking* Qualis Periódicos 156
Quadro 26 – Classificação Qualis Livros – Texto Integral 158
Quadro 27 – Classificação *Qualis* Livros – Coletânea 159
Quadro 28 – Pontuação Qualis Periódico 161
Quadro 29 – Pontuação *Qualis* Livros 161
Quadro 30 – Ficha de Avaliação para o triênio 2010-2012 – Mestrado Acadêmico e Doutorado 162
Quadro 31 – Avaliação Proposta do Programa 2007-2009 168
Quadro 32 – Avaliação Corpo Docente 2007-2009 170
Quadro 33 – Avaliação Corpo Discente, Teses e Dissertações 2007-2009 173
Quadro 34 – Avaliação Produção Intelectual 2007-2009 175
Quadro 35 – Avaliação Inserção Social 2007-2009 177
Quadro 36 – Avaliação de cada Quesito pela Comissão de Área Triênio 2007-2009 178

SUMÁRIO

1. MOTIVAÇÕES 17
2. ARTICULAÇÕES 26
2.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 27
2.2 PROBLEMATIZAÇÕES 32
2.3 MATERIALIDADES DISCURSIVAS 34
2.4 ENUNCIADOS-CHAVE.....41
3. PROVOCAÇÕES 47
3.1 A SOBERANIA DO IMPÉRIO.....48
3.2 EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E GOVERNAMENTALIDADE.....59
3.3 A LÓGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO E AS PEQUENAS REVOLTAS DIÁRIAS DOS PROFESSORES 74
3.4 RELAÇÕES DE SABER-PODER NA PROFISSÃO PROFESSOR PESQUISADOR E A EXPERIÊNCIA DE SI 86
3.4.1 O sujeito como produtor de saberes.....87
3.4.2 O poder como prática social 90
3.4.3 A ética como cuidado de si 97
4 **TRANSGRESSÕES 103**
4.1 OS DOCUMENTOS 105
4.1.1 PNPG 2011-2020 106
4.1.2 APCN 125
4.1.3 Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação 136
4.1.4 Documentos de Área: Pós-Graduação em Educação 143
4.1.5 Documentos PPGE/UFPB 167
4.2 A CARTA 185
4.3 AS NARRATIVAS 193
5. RESSIGNIFICAÇÕES 203
REFERÊNCIAS 222

ANEXOS 230
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado 231
ANEXO 2 – Carta dos Docentes 233
ANEXO 3 – Roteiro das Narrativas 236
ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 237
ANEXO 5 – Transcrição das Narrativas 238
Professor 1.....238
Professor 2 258
Professor 3 279
ANEXO 6 – Repercussão da carta nas redes sociais 300

1. MOTIVAÇÕES

> Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004, p. 295).

A contemporaneidade evidencia-se pelo advento tecnológico, transitoriedade das informações, rápidas mudanças, novos saberes e habilidades e, consequentemente, crescentes exigências impostas pelas demandas sociais e de mercado. Desse modo, nos últimos tempos, despertou-se um crescente interesse referente ao impacto do labor na saúde física e mental dos trabalhadores em geral.

Conforme Jesus (2007), uma pesquisa realizada pela Universidade de Manchester, baseada no confronto dos índices de *stress* em 104 ocupações, detectou um elevado percentual comparativo em relação há 30 anos. Na década de 1980, o *stress* surgia fora do ambiente profissional, enquanto que, a partir de 1990, pelo contrário, o trabalho tornou-se sua principal causa, e nos anos 2000, fator do comprometimento da qualidade da vida humana.

Hoje, predomina a visão de que trabalhar mais presume um desempenho mais eficiente. Porém, a realidade encontrada demonstra que esta situação conduz a problemas de saúde relevantes, que devem ser considerados e tratados com seriedade, conforme destaca Dejours (2010).

Das ocupações avaliadas, segundo Lipp (2004), a docência revelou-se entre as mais estressantes, colocando-a como uma situação de alto risco, acentuada pelas constantes pressões e preocupações peculiares às

características psicossociais que possui, sendo algumas inerentes à natureza da atividade e outras ao meio institucional e social onde é exercida.

> *[...] Eu sei que quando terminou a nossa conversa ele [um colega professor] disse assim: eu estou no meu programa de pós-graduação e vou ficando enquanto aguentar. Achei muito engraçado o termo aguentar, e perguntei: porque você usou o termo aguentar? Ele respondeu: como assim? Perguntei: o seu programa é algo que você aguenta? Deveria ser algo bacana! Eu vou ficando enquanto for algo satisfatório, enquanto eu gostar e curtir. Mas, aguentar... A pessoa faz graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, pra ter que se submeter a aguentar (Professor 1, p. 251).*

A fala acima caracteriza a situação vivenciada pelos docentes e pertence a uma das narrativas que compõe a materialidade desta pesquisa, e sobre as quais falarei mais tarde.

A profissão professor em seus diferentes graus de atuação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior) e os estigmas que a caracterizam, vêm se destacando como objeto investigativo de inúmeras produções científicas internacionais (tais como Esteve (2003), Jesus (2007), Imbernón (2008), Nóvoa (2007), entre outros) e nacionais (tais como Lipp (2002; 2004), Morosini (2006), Carlotto (2010; 2012), Pimenta (2004), etc.).

Meus primeiros passos como pesquisadora dessa área foram dados com o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia (TCC), denominado "Sofrimento psíquico do trabalhador e as oportunidades de aprendizagem", onde realizei um pequeno estudo com um grupo de empregadas domésticas, para verificar as relações estabelecidas entre trabalho, sofrimento psíquico e as oportunidades de aprendizagem percebidas ou não na atividade desempenhada.

No Curso de Mestrado em Educação[1], realizado na Universidade Federal de Santa Maria e concluído em 2004, as leituras sobre este e outros temas foram aprofundadas, as vivências em sala de aula trouxeram novas inquietações e, com elas, o universo da pós-graduação como objeto de

[1] PIMENTA, A. G. **Sofrimento Psíquico e Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de pós-graduação.** 2004. xiv,102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2004.

pesquisa. Desenvolvi, assim, a Dissertação: "Sofrimento psíquico e Síndrome de *Burnout* nos Professores de Pós-Graduação".

Burnout significa algo como "apagar o fogo", "perder a energia". O trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho. *A Síndrome de Burnout* corresponde a uma síndrome do trabalho, que possui conceito tridimensional: Exaustão Emocional (EE), Realização Pessoal no Trabalho (RP) e Despersonalização (DE). Caracteriza-se pelo desgaste das energias emocionais, decorrente do envolvimento interpessoal constante vivenciado nas atividades ocupacionais.

Em meus estudos descrevo a síndrome como um estado de esgotamento psíquico decorrente de um processo de *stress* laboral crônico. O trecho abaixo pode ser considerado um exemplo vívido dessa realidade.

> *Pois você sabe que estou com o meu segundo orientador... O meu primeiro orientador pediu para se desvincular do programa e então o Prof. Charliton me acolheu. O método dele foi um pouco diferente, ele não escreveu carta nenhuma, mas conversou em particular com o coordenador e pediu pra sair, mas acho que as razões, os motivos, as motivações dele eram similares, ele buscava qualidade de vida, buscava satisfação no trabalho e não um sofrimento, uma coisa penosa que cada vez que ele vinha pra universidade era um martírio. Vivia stressado. Pra ele aquilo era uma lástima e muita gente o criticou por isso, eu já penso que ele é uma pessoa que tem autoconhecimento (Pesquisadora/Professor 1, p. 252).*

A profissão professor, devido ao vínculo subjetivo estabelecido nas relações interpessoais com alunos e colegas dentro das escolas e universidades, constitui-se como uma categoria potencialmente exposta e vulnerável a esse tipo de *stress* (LIPP, 2002).

Na época, pouquíssimas eram as produções[2] nesse sentido, principalmente tratando dos professores de pós-graduação, e acabei por verificar na pesquisa que, dentro do universo pesquisado, 55% dos sujeitos estavam com elevado índice de EE, isto é, 55% dos docentes entrevistados estavam acima da média para a dimensão de Exaustão Emocional.

---

[2] BENEVIDES-PEREIRA (2002); CARLOTTO (2001; 2002); CODO (1999); ESTEVE (1999); FARBER (1991); JESUS (1999); LIPP (2002); NÓVOA (1991; 1992); PIMENTA (2004).

Embora a maior parte estivesse situada no patamar mediano, obteve-se um número importante de professores pesquisadores apresentando significativo grau de *Burnout* ou em alguma de suas dimensões.

Uma vez detectada a presença da Síndrome nesse grau de ensino, a temática passou a nortear minha atuação acadêmica, concretizando-se em um campo fértil de investigação, pois os discursos produzidos ainda estão com suas vozes abafadas, havendo necessidade de se problematizar a sobrecarga de trabalho e tensionar as dificuldades que os docentes vinculados a esses programas experimentam diariamente.

Assim, a Tese aqui apresentada é fruto de dez anos de reflexão acerca da docência, principalmente no âmbito da pós-graduação, bem como dos processos que a concebem. Agora, no entanto, busco empreender um outro olhar para esse contexto, tensionando a pós-graduação a ponto de compreender seus efeitos nos professores pesquisadores enquanto constituem-se como tal.

Para tanto, proponho pensar os processos de subjetivação a partir de **Michel Foucault e seus intérpretes**, pois a analítica por eles proposta é diferente da lógica cartesiana, promovendo esse outro jeito de olhar o mundo e de "fazer perguntas", incentivando o abandono dos "ismos" e dos regimes de verdade legitimados pelo projeto moderno, cujas ideias estão muito atreladas ao iluminismo e já não cabem nesse mundo, pois a contemporaneidade demonstrou que a realidade está para além da dialética.

Em que modelo de universidade o professor de pós-graduação está inserido? Vinculada a qual projeto está essa universidade? Quais os efeitos do modelo neoliberal de educação na prática desses professores? Quais os efeitos de uma política de pós-graduação com ênfase exacerbada no produtivismo na vida de tais profissionais? Enfim, qual o sentido de tudo isso?

Não tenho a intenção de produzir verdades ou tecer juízos de valor, mas acredito que os três domínios de Foucault (ser-saber, ser-poder e ser-consigo) fomentam a discussão de questões pontuais da

contemporaneidade e ajudam a ver com outras lentes o meu objeto de pesquisa.

Conforme Gallo (2004) o primeiro domínio da teoria foucaultiana corresponde à **arqueologia e à relação ser-saber**, sendo eminentemente epistemológico e buscando compreender o solo onde brotam os saberes; o segundo refere-se à **genealogia e à relação ser-poder**, fase política que procura mostrar a íntima relação entre os saberes e os poderes; e o terceiro que trata à **estética ou estilística da existência e à relação ser-consigo**, é voltado à ética e, respaldado em Nietzsche, propõe que cada um faça de sua vida uma obra de arte.

Com isso, dialogando com importantes conceitos[3] operados nessas fases, procuro me debruçar sobre as relações de saber-poder nos terrenos filosófico e educacional e na noção do cuidado de si, como forma de estabelecer interconexões com as políticas produtivistas que regem a pós-graduação, foco deste estudo. O trecho a seguir tematiza o produtivismo.

> *Tenho a impressão que isto está associado à ideia do produtivismo, porque o que passou a vigorar foi justamente esse padrão de reprodução científica que foi importado pelas Humanidades de outras áreas do conhecimento, que têm um jeito de funcionar completamente diferente do nosso. Por exemplo, nas Humanidades você leva anos para conseguir analisar o investimento que você fez na coleta dos dados pra suas pesquisas. Você leva anos para reunir essa documentação, para trabalhar essa documentação, tabular dados, amadurecer as ideias e ler. É um processo que não é o mesmo do laboratório (Professor 2, p. 264).*

Os caminhos percorridos até agora põem em evidência as estratégias do modelo neoliberal de educação, onde a lógica da produtividade que comanda a pós-graduação, com suas demandas crescentes, a desvalorização da profissão docente e o ambiente acadêmico muitas vezes hostil, alimenta esse processo que é perverso, degenerativo, abala a criatividade e nos esvazia emocionalmente.

---

[3] Quando me refiro à palavra "conceito", e a utilizo inúmeras vezes no decorrer deste texto, não penso no seu sentido moderno, duro, estático, fechado em si mesmo. Quando uso esse termo, penso em "conceito foucaultiano", no sentido de noção, de um conceito aberto, flexível, que possa ser ressignificado.

Quero ressaltar que o modelo neoliberal mencionado é entendido a partir da obra "Império" de Hardt & Negri (2003), que tece uma analítica do mundo contemporâneo realizando uma leitura ao mesmo tempo histórica (mas não no sentido linear), filosófica, cultural, econômica, política e antropológica, da qual tratarei em capítulo subsequente.

O paradigma que embasa a educação superior atribui a responsabilidade de acompanhar com competência as contínuas transformações impostas, como se, subitamente, as universidades e os programas de pós-graduação passassem a oferecer a capacitação e as ferramentas ditas ideais de trabalho, empregando apenas tecnologia de ponta e dispondo de todo o conhecimento requerido. E as demandas, reforçando a dissonância entre o real e o desejado, ignoram as tradicionais estruturas desestabilizadas e concepções defasadas e estipulam "novos" conceitos organizacionais e pedagógicos que se revestem de uma produtividade científica quantitativa e pouco inovadora, visando equivocadamente, com isso, a aproximação dos padrões internacionais de excelência acadêmica. Esse modelo é abordado na narrativa a seguir.

> *Na verdade acho que hoje, em termos de condições de trabalho, nós, os trabalhadores intelectuais vinculados a instituições de ensino superior, estamos vivendo o que os trabalhadores das fábricas de Manchester em Londres viveram no começo do século XIX. Nós não estamos nem entrando naquela etapa da luta pela jornada de doze horas, estamos longe disto. Perdemos isto e eu tenho certeza absoluta que hoje os professores adoecem mais, por conta deste excesso de trabalho (Professor 2, p. 266).*

Exposto diretamente a tais intempéries, o professor vai reconfigurando a sua posição de sujeito[4] docente, entendida como efeito dos processos de subjetivação que o constituem, tornando-se alvo de críticas generalizadas, incorporando comportamentos que afetam o desempenho das tarefas e

[4] Por não conceber uma identidade fixa ao sujeito, baseada em Foucault, trato a "identidade docente" como "posição de sujeito docente", buscando indicar que estou falando de uma determinada posição de sujeito dentre as diversas que o mesmo ocupa em sua vida.

provocam situações de mal-estar que podem levar à Síndrome de *Burnout* ou ao abandono da carreira (CODO, 1999)

Esse adoecimento professoral está implicado na lógica produtivista inscrita pelas políticas públicas para a pós-graduação. São crescentes as exigências das agências e cada vez mais distantes da realidade de trabalho do professor-pesquisador e de um "ideal" de educação e de produção científica qualificados e relevantes socialmente.

A perspectiva adotada oportuniza compreender a constituição desse "sujeito-professor-pesquisador-contemporâneo" e as relações de saber-poder que perpassam todas as suas redes discursivas e não discursivas e oferece a possibilidade de ver o mundo e suas descontinuidades através de outros óculos antes não imaginados.

> *Você pode tomar uma atitude assim, são meras pessoas improdutivas que estão se queixando de barriga cheia. Então você pode rotular e simplesmente ignorar isto, ou você pode dizer não, vamos tentar chegar perto e entender. E aí eu acredito que isso possa, vamos dizer, a médio ou longo prazo, ser alguma contribuição (Professor 1, p. 255).*

Ao fazer minhas análises a partir de Michel Foucault, de outros autores pós-estruturalistas, e das narrativas inseridas ao longo do trabalho, proponho tentar libertar as amarras da mente com um pouco de criatividade, crítica, criação, alma, imanência, "transver" o que está (im)posto. Nada de repetir o que já foi dito. De reproduzir o discurso moderno, reducionista e superficial que permeia as práticas sociais ocidentais e reproduz princípios moralistas e ideológicos.

Foucault representa um dos pensadores franceses contemporâneos mais potentes pela sua produção teórica e pelo seu modo de conceber o pensamento como uma prática ativa de problematizar as questões do nosso tempo. Ainda na década de 1960, quando o filósofo preconizava seu projeto anarquista, já dizia ser necessário procurar subverter, surpreender, rejeitar o aprioristicamente determinado, modificar as relações com o saber e a verdade instituída, e transformar o *status quo*.

> O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios do discurso. [...] A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Para orientar a elaboração da Tese a dividi em cinco momentos. Os três primeiros momentos tratam das condições de possibilidade do estudo e os dois últimos confirmam a sua potência: **Motivações**, capítulo destinado a esta introdução, onde exponho as vivências que me moveram e me trouxeram até aqui; em **Articulações**, exponho a trajetória metodológica construída e como será realizada a análise dos discursos produzidos; em **Provocações,** apresento o referencial teórico que problematiza a pesquisa (A Soberania do Império; Educação, Universidade Contemporânea e Governamentalidade; A Lógica da Pós-Graduação e as Pequenas Revoltas Diárias dos Professores; Relações de Saber-Poder na Profissão Professor Pesquisador; e A Esperança da Ética do Cuidado de Si); **Transgressões** traz a analítica empreendida a partir das materialidades discursivas – os documentos, a carta e as narrativas dos professores – e suas imbricações com os conceitos foucaultianos operados, perfazendo esses três importantes movimentos; e finalmente **Ressignificações**, o "encerrar abriendo" (Professor 2, p. 279), última parte deste trabalho, onde faço as tessituras dos (dês)caminhos desse processo de produção da pesquisa e de produção de si mesmo.

Assim, partindo do problema de pesquisa: quais os efeitos do produtivismo acadêmico nesses profissionais, na universidade e na educação? A **tese** que apresento é que o produtivismo acadêmico, que atravessa a pós-graduação brasileira, põe em funcionamento relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, e produz efeitos nos professores pesquisadores.

Nesse sentido, meu **objetivo** foi tensionar as políticas produtivistas, suas demandas e seus efeitos na atividade docente no âmbito da pós-

graduação. Busquei problematizar: a educação brasileira e o modelo neoliberal que a constitui, a universidade contemporânea e as exigências do ensino na pós-graduação, e o produtivismo acadêmico e seus desdobramentos na prática diária dos professores pesquisadores.

Sempre dialogando com a perspectiva foucaultiana, investi na análise dos discursos contidos nos documentos da Capes que tratam das prerrogativas da pós-graduação, e dos discursos produzidos pelos professores pesquisadores, através da carta e das narrativas, tecendo relações a partir da imbricação da perspectiva teórica e do movimento empírico e vice-versa.

Quero ressaltar que minha intenção não é fazer um estudo de caso, mas entender a lógica da pós-graduação em educação em um contexto mais amplo. Não há parâmetros individuais ou específicos para os cursos. Todos estão sob a égide dos mesmos padrões de avaliação meritocratas e produtivistas. Quero que a pesquisa conte como recorte desta realidade.

Acredito que adotar um olhar diferenciado, em vez de massificar a figura dos professores, amplia o horizonte para essa dificuldade que manifestam no dia-a-dia, propiciando-lhes melhores condições de trabalho, de direitos sociais e de qualidade de vida. A construção da docência implica necessariamente a construção de si mesmo.

2. ARTICULAÇÕES

> Nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e outras não. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema (COSTA, 2006, p. 72).

Inicio este capítulo ressaltando que, na perspectiva trabalhada nesta pesquisa, os caminhos metodológicos trilhados não são fixados *a priori*, são narrados durante a trajetória, como registros dos seus feitos e efeitos. Inspirada em Foucault e seus intérpretes, proponho em vez de reafirmar conceitos ou posturas, submetê-los à prova, para multiplicar sentidos, significados e sujeitos.

Alguns autores chamam essa perspectiva de pós-estruturalistas, outros de pesquisa pós-critica. Pessoalmente, prefiro deixar as nomenclaturas de lado, uma vez que a analítica foucaultiana sempre foi avessa a rótulos, convenções ou a aplicação de qualquer definição ou modelo que engessasse suas ideias.

Acredito que a rigidez conceitual ou metodológica inibe o pensamento e a expressão. Por isso, desejo ultrapassar as fronteiras, os binarismos, a lógica instrumental que restringe conhecimentos, num esforço de edificação de um pensamento aberto, que reconhece seus próprios inacabamentos e incompletudes, que rompe, reinventa e recria o existente, o que está posto e é tido como verdade única e absoluta.

Realizo aqui pequenas subversões em uma ordem investigativa recorrente e gasta, em geral normativa e normatizadora, numa espécie de convite a outras possibilidades, outras formas de elaborar a interrogação e problematizar o mundo.

2.1. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Algumas pesquisas qualitativas realizadas no campo da educação baseiam-se na generalização dos resultados e na neutralidade do pesquisador.

No tipo de estudo desenvolvido aqui não cabe nenhuma dessas premissas. Ao contrário, o que pretendo é desconstruir discursos e métodos positivistas que servem como ferramentas de reprodução social, propondo reexaminar o *status quo* para desnaturalizá-lo, ou seja, tensionar as subjetividades produzidas por discursos dominantes compartilhados como metanarrativas que dão sentido ao que chamamos "realidade", o que significa explorar maneiras alternativas de analisar saberes, fazeres e dizeres dentro das práticas sociais.

Isso não quer dizer, de forma alguma, abrir mão da rigorosidade científica. É condição *sine qua non* para o rigor de qualquer pesquisa qualitativa a subordinação do método a uma perspectiva teórica explícita. O rigor é fruto dessa conexão teórico-metodológica, tendo como resultado um estudo de alta congruência epistemológica.

Considero, ainda, a posição do pesquisador, um recurso fundamental para a interpretação do que acontece no campo e para a criação de uma narrativa rigorosa e engajada para pensar os fenômenos. Não há neutralidade. A subjetividade é utilizada num movimento que politiza e produz saberes mais refinados, referentes a contextos específicos, complexos, impedindo simplificações e/ou generalizações.

A relevância da pesquisa em educação toma outra proporção quando se abre para noções plurais de construção do conhecimento, rompendo com um pretenso universalismo do ato de pesquisar sem, no entanto, renegar critérios de rigor e relevância que distinguem a pesquisa de outros textos.

Parto de um referencial teórico que entende a pesquisa e sua relevância como questões cujas respostas não são buscadas como uma verdade essencial, única e homogênea, mas sim como construções

discursivas e argumentativas, intimamente ligadas ao pesquisador como sujeito multicultural[5] (CANEN, 2005, p. 50).

A pesquisa qualitativa na perspectiva trabalhada, portanto, pode ser caracterizada como

> Uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar. (GASTALDO, 2012, p. 12-13).

Com isso, "o método" vai sendo construído no decorrer do processo investigativo e de acordo com as necessidades emergentes do objeto de pesquisa e das perguntas formuladas.

A *teoriazação* foucaultiana do sujeito e sua "metodologia" funcionam mais como uma caixa de ferramentas para reconhecer as noções que operam os discursos, do que como máquinas acabadas.

Digo *teorização*, pois penso ser um termo mais apropriado do que *teoria*. Afinal, estamos diante de uma *teoria* que só se revela *a posteriori*, ou seja, uma *teoria* que não estava lá para guiar a investigação, ela foi acontecendo, assim como foi acontecendo o processo que culminou na construção da CARTA.

Trata-se de trajetórias a percorrer, caminhos a trilhar, percursos a realizar. A metodologia assume, nesse tipo de pesquisa, um sentido bem mais livre que aquele atribuído ao modelo moderno. Entendo metodologia conforme define Larrosa (2010, p. 37): "uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição.".

Procuro, então, me afastar intelectualmente de tudo aquilo que é rígido, estanque, das essências, dos universais, das prescrições e convicções e daquilo que, ao cabo, impede de elaborar pensamentos potentes para problematizar e analisar o objeto de pesquisa. Anseio pelo movimento, por

[5] "Sujeito dotado de marcas identitárias de etnia, raça, linguagem, cultura, gênero, história de vida, classe social, religião e outros determinantes, que conferirão sentidos e significados plurais ao processo de pesquisa" (CANEN, 2005, p. 52).

colocar em xeque as verdades, ressignificar as perguntas e encontrar diferentes caminhos que levem a outras respostas.

> *Esse é o princípio do conhecimento, como é que posso conhecer se não estiver aberto para o conhecimento, se não tiver tempo para refletir sobre o que estou conhecendo. Mas se estou o tempo todo sendo cobrado, "olha, não fique perdendo tempo em conhecer, use seu tempo para escrever aquele artigo que você não escreveu ainda". É um buraco sem fim. Sinceramente acho que é um projeto, uma política que vai se esgotar em algum momento, porque as peças de reposição vão ficando cada vez mais exauridas e cada vez mais rápido, usando uma linguagem de mercado, os substitutos vão chegar cada vez menos qualificados, cada vez mais bitolados nesta forma de ver o conhecimento, mais fragmentados, mais fracionados, menos plurais, mais rígidos, e esse conhecimento por sua vez vai ficar cada vez mais engessado, cada vez menos humano e cada vez mais mercadoria (Professor 2, p. 272).*

Com efeito, o produtivismo acadêmico e todas as suas implicações, algumas caracterizadas na narrativa acima, em algum momento porá em xeque o lugar da educação, o lugar do professor e uma suposta identidade fixa do vocacionado.

Essa trajetória, de forma alguma, está presa aos trilhos da repetição reforçando uma visão paranoica do mundo. Ela é construída no sentido de formular novos questionamentos para os velhos problemas educacionais, pois também acredito que precisamos ser pesquisadores conectados com os desafios do nosso tempo.

Nesse sentido, a partir da compreensão mais livre que atribuo à metodologia, tanto a genealogia como a arqueologia de Foucault (2010a; 2002) ou as Técnicas do Eu de Larrosa (2010), podem ser consideradas possibilidades de pesquisa, pois oferecem maneiras diferentes de interrogar, bem como estratégias para descrever e analisar, embora nenhum dos autores tenha pretendido desenvolver "um método" propriamente. Isso para citar apenas alguns dos principais conceitos utilizados para dialogar com o objeto de pesquisa.

O que estes autores desconstruíram no pensamento moderno e algumas das noções que criaram ou com as quais operam, passaram a

compor importantes premissas e pressupostos para os estudos em educação que optam por seguir essa linha. São elas:

1º –	Vive-se mudanças significativas na área educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades;
2º –	Educamos e pesquisamos em um tempo diferente, tempo que gosto de chamar de contemporaneidade porque produz uma descontinuidade com muitas das "crias, criações e criaturas" da modernidade com as quais ainda lutamos: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica. Não que esteja negando essas histórias e referências, mas prefiro mostrar a necessidade de repensar essas noções.
3º –	As teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações estabelecidas são outras.
4º –	A verdade é uma invenção, uma criação. Segundo Foucault (2010a), não existe a "verdade", e sim "regimes de verdade", isto é, não existe uma verdade a ser descoberta, existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros. Todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de análise deste estudo e os próprios discursos construídos como resultados dessa investigação são parte de uma luta para construir as nossas próprias versões de verdade. Assim, tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando pode e deve ser interrogado e problematizado para descobrir como os discursos se tornaram verdadeiros, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas e que discursos foram excluídos para que outros prevalecessem. Esse exercício nos tira da paralisia do que já foi significado e nos move para encontrar outro modo de pensar, pesquisar, escrever e significar a educação, mas ao mesmo tempo, proporciona saber, antecipadamente, que os discursos produzidos em nossas pesquisas também são parciais, baseados naquilo que conseguimos ver e significar através das ferramentas teórico-analítica-descritivas que escolhemos para operar.
5º –	O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. Para Foucault (2002, p. 56) "os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala". Ou seja, a realidade se constrói dentro de tramas discursivas que a pesquisa precisa mostrar. Lançamos mão, então, de estratégias de descrição e de análise que permitem trabalhar com o próprio discurso, mostrando os enunciados e as relações que coloca em funcionamento: suas relações históricas, as relações de poder que impulsionaram a produção de tal discurso, com quais outros discursos ele se articula e/ou entra em conflito, suas descontinuidades, suas transformações, objetos, práticas, significados e sujeitos que produz.
6º –	O sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, das relações de saber-poder. Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito. Ao invés de aceitar a noção de que o sujeito está dado, é homogêneo, racional, coerente, iluminado, unificado e universal, dedicou-se a estudar como se deu a construção dessa noção e a mostrar de quais maneiras nos constituímos sujeitos. Concebeu-o, então, como uma produção discursiva,

	um efeito das relações de saber-poder, isto é, o sujeito é aquilo que dele se diz. Por isso, a ênfase nos modos de subjetivação, formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. A subjetividade, por sua vez, é entendida como sendo produzida pelas diferentes experiências, vivências e linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados e descritos. Tendo claras essas noções de sujeito, subjetivação e subjetividade, conduzo esta pesquisa no ímpeto de descrever e analisar tais relações.
7º –	Compreender que na educação e em seus diversos espaços estão presentes relações de poder de diferentes tipos. Essas relações precisam ser mapeadas, descritas, desconstruídas e analisadas, pois muitas dessas normalizações e regulações acabam por produzir hierarquizações e desigualdades.
8º –	Os raciocínios que são operados na educação, nos diferentes artefatos e espaços da vida social, são generalizados e permanentemente regulados no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações entre homens e mulheres.
9º –	Considerar os diferentes espaços educativos investigados tanto como território de produção das relações desiguais, como espaço de resistência e luta para desnaturalizar tais discursos.
10º –	Exaltar a diferença e a multiplicidade em vez da identidade e da diversidade. Para Deleuze (1988), a diferença não é a diferença entre dois indivíduos, mas a diferença em si, diferença interna à própria coisa, que tem como critério o acontecimento, a multiplicação das forças. Já a identidade, tem como critério a diversidade, reduzindo o diverso a um ponto comum. A diversidade, então, é estática para reafirmar o idêntico. E a multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças.

Quadro 1 - Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Estruturalistas em Educação (PARAÍSO, 2012)[6].

Acho importante destacar essas premissas e pressupostos, para expressar um panorama geral de como seja operar num percurso metodológico nessa perspectiva, e demonstrar que essas concepções nos permitem cometer transgressões que nos levam para longe do aprisionamento e da fixidez de sentidos, dos essencialismos, e apresentam caminhos que requerem coragem e que mobilizam para encontrar novos modos de enunciação da educação.

Também entendo ser fundamental enfatizar que é condição *sine qua non* para o rigor de qualquer pesquisa qualitativa a subordinação do

[6] Síntese das premissas e pressupostos para o desenvolvimento de pesquisas utilizando metodologias pós-críticas, elaborada a partir de:
PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 25-32.

método a uma perspectiva teórica explícita. O rigor é fruto dessa conexão teórico-metodológica, tendo como resultado um estudo de alta congruência epistemológica. Essa inserção em um referencial teórico-metodológico é uma escolha política e ética.

Assim, através das aulas e dos debates no interior do GEPE[7] e do Grupo de Pesquisa HISTEDBR-GT/PB[8], e me debruçando sobre as diversas perspectivas empíricas com as quais poderia dialogar em meus estudos, acabei por adentrar no universo foucaultiano e dos autores que se inscrevem nessa forma de pensar, como Deleuze (1988; 2005), Dreyfus & Rabinow (2010), Larrosa (2010), Canclini (2008), Hardt & Negri (2003), Fairclough (2008), e comentadores, como Gallo (2004; 2008), Veiga-Neto (2000; 2007; 2009), Gadelha (2009), Fischer (1999; 2001; 2012), Tomaz Tadeu (2010), dentre outros.

Estou imersa.

2.2 PROBLEMATIZAÇÕES

A pesquisa aqui realizada discute o produtivismo acadêmico que atravessa a pós-graduação brasileira e põe em funcionamento relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, produzindo efeitos nos professores pesquisadores.

> *Pra mim **produtivismo** é quase que o antônimo de produção, eu entendo que produtivismo é muito mais um jogo de simulação do que uma efetiva ação, produtivismo pra mim é algo que esconde na verdade pouca ação, simular muita ação é um efeito de obscurecer, obstacular, obnubilar, se a gente puder usar essa palavra ali na ação (Professor 1, p. 240).*

A partir desta realidade, busco tensionar a pós-graduação, para entender suas demandas e seus efeitos nos professores pesquisadores, enquanto constituem-se como tal.

---

[7] Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão.
[8] Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

Em que modelo de universidade o professor de pós-graduação está inserido? Vinculada a qual projeto está essa universidade? Quais os efeitos do modelo neoliberal de educação na prática desses professores? Quais os efeitos de uma política de pós-graduação com ênfase exacerbada no produtivismo na vida desses profissionais? Enfim, qual o sentido de tudo isso?

Procuro problematizar através da análise dos discursos e dos documentos da Capes, os conhecimentos e práticas que acabam por repercutir em políticas públicas e ações programáticas no âmbito da pós-graduação, e verificar como tudo isso afeta a vida dos professores pesquisadores, isto é, realizar um exame dos processos educativo-acadêmicos que "se vinculam a, repercutem em, ou se desdobram dessas políticas e ações" (MEYER, 2012, p. 49). O fragmento da narrativa abaixo expõe um pouco desse pensamento, vinculando-o à realidade da pós-graduação brasileira.

> *[...] Não é contra a existência da CAPES, nem contra a existência do CNPq, nem contra as agências de fomento, pelo contrário elas devem existir, porque pesquisa no Brasil, principalmente na nossa área, depende de financiamento público, as empresas privadas não estão interessadas em pesquisa nessa área, então tem que existir e tem que cobrar. Por quê? Porque o dinheiro é público, é dinheiro do povo brasileiro, nós estamos em uma instituição pública, nós somos funcionários públicos, então o que nós produzimos tem sim que ser avaliado pelo sistema público e pela comunidade; então não é isso, não é contra a CAPES, o nosso documento é contra a política da CAPES nos últimos tempos, que tem a ver com essa adesão a um projeto neoliberal, ancorado no produtivismo (Professor 2, p. 268).*

Frente a esse contexto, conforme convida Michel Foucault inúmeras vezes durante seus cursos no *Collège de France* na década de 70, aceitei o desafio de "examinar as coisas mais de perto".

Diante do vigor e da força problematizadora que compõem sua obra, o autor nos põe a pensar sem consolação. Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e de estar no mundo.

Essa amplitude plural e ao mesmo tempo rigorosa no tratamento das questões teóricas e políticas, bem como dos objetos de análise e dos materiais empíricos, num cruzamento sem temores dos diferentes campos do saber, são atitudes intelectuais decorrentes de uma mudança de olhar. Assim como procurar fazer do ofício de pensar um modo de viver e de se entregar aos movimentos mais conflituosos da escritura de si mesmo. É "transformar a si mesmo naquilo e por meio daquilo que faz, sem jamais esquecer a escuta do mundo" (FISCHER, 2012, p. 11).

> Esse é o trabalho do pensador, na articulação dos três grandes eixos da obra foucaultiana – poder, saber e sujeito: investigar figuras históricas nascidas de um jeito específico de problematizar o presente – nos objetos, nas regras discursivas da ação, nos modos de relação consigo mesmo, nas práticas institucionais, nas formas de governo. Enfim, analisar nas formas singulares das problematizações, aquilo que se enlaça, intimamente, às questões de alcance geral (FISCHER, 2012, p. 13).

Destaco, todavia, que em consonância com essa analítica, não pretendo com a presente pesquisa tecer juízos de valor, ou apontar o caminho "verdadeiro" e "mais legítimo" para a universidade e seus docentes.

Desejo apenas, através dos estudos foucaultianos, mudar os óculos e as lentes, procurar linhas de fuga, encontrar outro jeito de olhar e pensar a educação e esse modelo de universidade e de pós-graduação que massifica a figura do professor, tensionar essas relações a ponto de conhecer seus efeitos e ressignificar seus processos.

2.3 MATERIALIDADES DISCURSIVAS

Pretendo com este trabalho analisar a docência na pós-graduação dentro de um modelo de universidade inserido em uma sociedade neoliberal, e os efeitos de verdade por vezes produzidos pelas políticas públicas implementadas pelo MEC, agências de fomento e órgãos que regulam a área da educação no Brasil e no exterior.

Como materialidades discursivas, trabalho com três principais frentes: documentos da Capes que orientam a pós-graduação; uma carta elaborada por quatro docentes solicitando desligamento do programa ao qual pertenciam; e as narrativas desses mesmos docentes contando as motivações e frustrações que resultaram nesse ato.

Para contextualização, começo com os seguintes documentos:

1	**PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação**	Vol. 1	http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf
2	**APCN Aplicativo para Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação**		http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ManualAPCN_2013.pdf
3	**Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação**	Triênio 2007-2009	http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/relatorio_geral_dos_resultados_-finais_da-avaliacao_2010.pdf
4	**Documentos de Área: Pós-Graduação em Educação**	Triênio 2007-2009	http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010
5		Triênio 2010-2012	http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf
6	**Documentos PPGE/UFPB**	Triênio 2007-2009	http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1906&idTipo=2
7		Normas para Credenciamento Docente	http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1906&idTipo=2

Quadro 2 – Políticas Públicas que orientam a Pós-Graduação e servirão como pano de fundo para o *corpus* analítico da pesquisa.

Embora, com as devidas ressalvas das diferenças de produtividade, acredito que seja possível construir uma compreensão comum para organização da pós-graduação no país, com ênfase na produtividade científica, principalmente no âmbito da Educação, e das Humanidades de um modo geral.

Entretanto, há que considerar que:

> *Não podemos simplesmente adotar um modelo e enfiar goela abaixo de todas as áreas, principalmente das artes, humanidades, educação. Não dá. E é isso que está acontecendo. [...] Acho que isto também tem a ver com a política da área, não é uma idiossincrasia dos programas, é efeito de como a área pensa o que é pós-graduação, como que ela aplica a política da CAPES, a política das agências de fomento. Fomos com o tempo percebendo que, principalmente depois do processo de "qualisação", tudo passou a ser qualis (Professor 2, p. 263).*

Para tensionar essas políticas, trago, quase de última hora, mas com imenso significado para esta pesquisa, uma carta escrita por professores pesquisadores da UFPB pedindo o desligamento do programa de pós-graduação em que estavam alocados (Anexo 2), como forma de resistência ao imperativo produtivista ao qual vinham se submetendo. Essa carta correu o Brasil através das redes sociais, sendo compartilhada por docentes e alunos de diversas universidades públicas e privadas do país, tomando seu conteúdo importante repercussão (Anexo 6). Para aprofundar a carta e conhecer os processos de subjetivação que a atravessaram, me debruço também sobre as narrativas dos professores que a escreveram. Abaixo um recorte para caracterizar esse momento.

> *Quando a carta foi mencionada, eu fui atrás na internet. Foi quando me deparei com uma imensidão de pessoas compartilhando a carta. Das Universidades Federais, públicas, do Brasil todo, do Oiapoque ao Chuí. Universidade de Goiânia, Federal Fluminense, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Paraná, do Ceará, Sergipe, Amazonas, professores de todos os lugares compartilhando a carta e tecendo os seus comentários. Não cheguei a pegar nenhum comentário contrário, muitas pessoas se colocaram, no sentido de fazer a "**resistência aderida**", inseridas no programa, porém fazendo a crítica a esse mesmo sistema, trabalhando "inside" e comentando da coragem de vocês de escreverem uma carta, assinarem esta carta, se posicionarem de uma maneira elegante e contundente. Vejo isto como um movimento pulsando (Pesquisadora/Professor 3, p. 289).*

Tais narrativas foram realizadas em encontros fluidos, orientados apenas por tópicos norteadores (Anexo 3) que permitissem as descontinuidades e espontaneidades que pudessem eventualmente surgir. Os encontros foram individuais, previamente agendados e tiveram as narrativas gravadas mediante consentimento livre e esclarecido dos sujeitos

(Anexo 4). Posteriormente as mesmas foram transcritas na íntegra (Anexo 5) possibilitando uma cartografia mais detalhada e complexificada dos discursos.

De um modo geral, as narrativas versaram sobre as práticas acadêmicas e as políticas produtivistas implementadas na pós-graduação, bem como seus efeitos na vida desses profissionais, procurando captar os significados plurais sobre essas questões e não um sentido essencial, universal ou consensual. Esses significados plurais estão muito presentes em todas as narrativas e também podem ser observados no decorrer da produção.

> *Diria que tem um pensamento transversal que nos une. Cada um tem histórias diferentes, mas a visão sobre a academia e o engajamento político une nós quatro (Professor 3, p. 287).*

A análise dessas materialidades seguiu a analítica foucaultiana do discurso, visando explorar a estrutura e o conteúdo dos depoimentos, como também sua contingência linguística para, assim, compreender as tendências presentes nos textos, além de suas hibridizações e ressignificações.

Destaco, aqui, que a pesquisa é por mim entendida como construção discursiva intimamente ligada a marcas que caracterizam o sujeito discursivo, tendo na análise do discurso um dispositivo que busca apurar a determinação das subjetividades que constituem esse sujeito e os sentidos plurais de seus discursos.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 89),

> Para compreender melhor como Foucault trata o discurso e as práticas discursivas que colocam o discurso em movimento, é importante assumir a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que atribuímos às coisas, à nossa experiência e ao mundo.

Em Arqueologia do Saber (2002, p. 56), Foucault explica que

> Os discursos não são um conjunto de elementos significantes que remeteriam a conteúdos que estariam no mundo, exteriores aos

> próprios discursos. Ao contrário, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam.

Isso pode ser observado, pois os discursos apresentam regularidades intrínsecas a si mesmos, sendo possível definir uma rede de noções que lhes é própria. As regras de formação de conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos, mas estão presentes no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

Fisher (2001, p. 198) apresenta os principais conceitos relacionados à teoria foucaultiana do discurso, tecendo comentários sobre as ricas possibilidades que essa proposta oferece em termos teóricos e metodológicos.

- Enunciado – Em quase todas as suas formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado. Discurso como "conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva" (Foucault, 2002, p. 135); discurso como "número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência" (p. 90); "prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados" (p. 135); ou ainda "função de existência" que encontra-se na transversalidade dos discursos". Conforme Fischer (2001, p. 202),

> A sua condição mesma de enunciado depende de quatro elementos básicos: a referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquele discurso; o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros; e a materialidade do enunciado, as formas concretas em que ele aparece." Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, "é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de pertencerem a uma certa formação discursiva.

- Prática Discursiva – Esse conceito não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer

uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que acontecem dentro do discurso. Para Foucault (2002, p. 136), o conceito de prática discursiva vincula-se a um

> Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Também é preciso considerar que as práticas não discursivas fazem parte dos discursos à medida que identificam tipos, níveis e regras que ele de algum modo atualiza. Embora o sujeito seja constituído simbolicamente, ele é, sobretudo, constituído por práticas reais, historicamente analisáveis. Há toda uma tecnologia de produção do sujeito que tensiona, perturba e até desestabiliza os sistemas simbólicos, ao mesmo tempo que dele se serve (DREYFUS & RABINOW, 2010). Importa, portanto, deter-se sobre essas práticas, discursivas e não discursivas, para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que produzem.

- Sujeito do Discurso – Multiplicar relações significa situar as coisas ditas e escritas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos diferentes. É operar sobre os documentos desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros "monumentos". É investigar posições necessárias ao autor do discurso, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado. Os sujeitos sociais não são causas, não são origem, mas são efeitos discursivos.

> Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer): mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2002, p. 109).

- Heterogeneidade Discursiva – Ao contemplar a tensão entre o "eu" e o "outro", Foucault traça um caminho bem diferente para a compreensão do sujeito: afasta-se desse espaço em que se relacionam sujeitos individuais e invade o espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa noção, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar diferente e mutável: falo e, ao mesmo tempo, sou falado, estou falando ora de um lugar, ora de outro. "O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história" (Foucault, 2002, p. 146). E é necessário estar atento às rupturas que atravessam os discursos e suas histórias.

Para analisar os discursos, conforme essa perspectiva,

> É preciso ficar simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de "reais" intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos (Fisher, 2001, p. 198).

Foucault (2000) preconiza que não há nada por detrás das cortinas ou debaixo dos tapetes. Há apenas enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento.

Empreender essa analítica significa antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria "por trás" dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política.

Uma vez que abandono a pretensão de descobrir a causa ou o motivo singular de um certo acontecimento, posso voltar a atenção para analisar as condições que possibilitaram esse acontecimento. Passo a experimentar, pois, o olhar sincrônico ao invés do evolucionista, e a partir

dele é possível tentar pensar em outras mudanças igualmente importantes e presentes na contemporaneidade.

2.4 ENUNCIADOS-CHAVE

No que se refere ao tratamento e análise das narrativas e documentos, meu trabalho como pesquisadora foi constituir unidades conceituais a partir da dispersão e interpretá-las mostrando como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um conjunto.

Fragmentos dos discursos foram destacados, perpassando todo o *corpus* do trabalho, no intuito de agregar valor aos argumentos e reforçar conceitos e enunciados que autorizam esta tese.

A noção de enunciado, vital para a análise do discurso proposta por Foucault (2009a), representa um tipo muito especial de ato discursivo: a manifestação de um saber aceito, repetido e transmitido.

> Aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. Os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...], o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe, é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas (FOUCAULT, 2009a, p. 58).

Nesse sentido, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva. E ao me debruçar sobre as materialidades discursivas, procurei compreender, através dos enunciados, como acontecem esses processos de subjetivação nos sujeitos, os professores.

Um certo modo de ser professor de pós-graduação foi produzido através de um conjunto de formulações datadas e localizadas, o que torna eminente a necessidade de se tensionar as políticas produtivistas e as demandas que norteiam os programas, para entender seus efeitos na atividade docente e na vida desses professores.

> *Dá status ser professor de pós-graduação. Reclamaram-me um dia, porque tinha que atualizar o LATTES e o meu LATTES é totalmente*

> *desatualizado e eu não havia colocado sequer que era professor do programa de pós-graduação; e vieram me cobrar isto que teria que colocar. Então cheguei no dia do recredenciamento e ainda pensei em não me recredenciar, até para preservar o programa, porque tem uns cálculos que a CAPES faz, que se você não produz, puxa o programa para baixo, e eu sentia que estava prejudicando o programa. O que eu faço eles não consideram produtivo, eu acho um absurdo! Um programa que ajudei a fundar e depois batalhei para que viesse a ter o doutorado, e isto estava me incomodando... Eu não estava bem em estar em um programa que a lógica dele é essa, de produzir texto, publicar artigos, publicar livros, em qualis 1, qualis 2, em língua estrangeira... E isso lhe consome... Se você for fazer bem feito, lhe consome por completo. E então você tem que fazer a opção: ou viver voltado para esse mundo, acho um mundo ruim para academia, ruim para o Brasil, ruim para quem banca essa academia, ou você tem outra opção. Eu fiz outra opção (Professor 3, p. 285).*

A partir desse recorte da narrativa é possível entender quando Foucault (2002) afirma que existem possibilidades de discursos e que os enunciados contidos nesses discursos são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência, mas em relação às funções exercidas no interior de suas práticas.

Entretanto essa mencionada temporalidade precisa ser pensada

> Para além da ideia de que os discursos sempre são ditos num determinado tempo e num determinado lugar. É preciso vê-la através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador. As análises devem dar conta de como se instaura um determinado discurso, quais foram suas condições de emergência ou suas condições de produção (FISCHER, 2010, p. 216).

A noção foucaultiana de discurso como prática social e a descrição minuciosa dessas práticas em sua descontinuidade histórica nos mostram que as mesmas estão mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e, ao mesmo tempo, produtoras desses discursos e dos saberes. O discurso sempre se produz em razão das relações de poder e, sendo constitutivo da realidade, produz assim como o poder, inúmeros saberes.

> *A quem serve a ciência? Para quê se produz a ciência? Que ciência*

> *estamos produzindo, a serviço de quem, beneficiando a quem? O que é mais importante no Brasil, um país com essas características, pobreza extrema: Na minha região, onde nasci, fui o primeiro doutor da minha família, família que tem mais de 1500 descendentes, uma das maiores do Nordeste, o primeiro "cara" que alcançou o doutorado, num dos lugares mais secos do Brasil, que tem um dos piores índices de desenvolvimento humano desse país, um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano da Paraíba. Se você pegar os vinte e cinco municípios com os menores índices de desenvolvimento humano, tem o Conde, aqui no litoral, e vinte e quatro são no semiárido. Eu sou de lá. Me tornei doutor, tenho responsabilidade como pesquisador, onde é que está a minha energia? Para lá, para de alguma forma retribuir, ou para publicar? (Professor 3, p. 283-284).*

Essas problematizações são muito importantes e, através das práticas discursivas e não discursivas contidas, inclusive, nesse fragmento, torna-se possível compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que nos produzem. Tudo está imerso em relações de saber-poder que se implicam mutuamente. Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais imbricadas nessas relações.

Daí a necessidade de nos perguntarmos, ontem e hoje, como se constrói e como entram em circulação, não só técnicas de transformar a si mesmo, mas todo um conjunto de textos relacionados com a constituição de discursos de verdade sobre si, sobre as complexas relações entre sujeito e verdade.

O poder que atravessa os discursos promove o surgimento e a consolidação de determinados "jogos de verdade", de determinados regimes discursivos que impõem sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível.

> *Então, na verdade, todas as dimensões da vida, inclusive a subjetiva, estão sendo apropriadas rapidamente pela mercadoria, estão se tornando mercadorias. Acho que esta escala chegou à universidade, chegou ao produto intelectual. Você vive em uma ânsia de quantificação, que é a mesma ânsia de quantificação do mercado como um todo. Sabemos que, de forma geral, as pessoas são porque têm coisas. Eu tenho, eu sou; eu não tenho, eu não sou; e isso é pra tudo, dos sapatos às ideias (Professor 2, p. 269).*

Foucault (2010c), em seus estudos, empenhou-se justamente em mostrar a contingência das verdades e a complexidade das operações de sua fabricação. A reflexão acima demonstra essas fabricações que acabam guiando nossas vidas. Romper com essas evidências significa mostrar as tramas da sua produção, os automatismos das condutas, ensaiar novas formas de subjetivação. O discurso, para quem o analisa, deve configurar-se como o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos.

Tratando da multiplicação dos discursos e dos sujeitos, denominei as categorias analíticas da pesquisa de *Enunciados-Chave*, pois, ao trabalhar com as materialidades discursivas, alguns enunciados específicos se destacaram de forma bastante contundente ao longo dos discursos analisados.

A análise realizada possibilitou verificar essas operações no interior dos discursos produzidos em um corte espaço-temporal concreto, compreendido entre os domínios do saber, os tipos de normatividade e as formas de subjetivação. Ou seja, os enunciados-chave são trabalhadas em uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação.

A sistematização desses enunciados ocorreu como um acontecimento, um movimento pulsante suscitado nos encontros fluidos com os sujeitos da pesquisa, ouvindo-os e problematizando suas falas. Inicialmente os discursos foram pensados para serem trabalhadas a partir das dimensões das Técnicas do Eu proposta por Larrosa (2010). Mas, ao vivenciar cada um desses encontros e revivê-los através das transcrições, foi como se cada enunciado se projetasse dentro dos discursos, mostrando suas correlações e as tessituras existentes entre a trama discursiva e os conceitos foucaultianos operados na pesquisa.

Cada categoria analítica foi produzida, então, a partir da culminância dos enunciados que atravessavam os discursos e encontravam desdobramentos no diálogo com a teoria. Os enunciados-chave foram deslocados das materialidades da pesquisa e estão destacados ao longo

da Tese, visando enfatizar a importância da escolha teórica para a produção de saberes mais refinados.

Foucault (2010c) concebe a análise de discursos voltada para a análise de enunciados, tornando evidentes os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais.

Segundo Fairclough (2008), isso implica dizer que os discursos e os enunciados têm uma relação ativa com a realidade, construindo significados, sem definir, contudo, um conjunto homogêneo de conceitos estáveis e relações bem definidas entre si. Ao contrário, o quadro é de configurações mutáveis e conceitos em transformação.

Assim, configurei, a partir das análises dos documentos e das narrativas, os seguintes Enunciados-Chave:

►	**Produtivismo Acadêmico**
►	**Governamentalidade**
►	**Relações de Saber-Poder**
►	**Biopolítica**
►	**Sujeito/Assujeitamento**

Quadro 3 – Enunciados-Chave.

Esses enunciados-chave foram aqueles conceitos ou noções que encontraram maior eco no interior dos discursos. Foram aqueles que tomaram forma e atravessaram expressivamente a materialidade da pesquisa, compondo uma densa trama discursiva. É possível ler em cada discurso uma "escritura de si mesmo", tamanho o refinamento das contribuições e significado dos acontecimentos narrados. Ao mesmo tempo, é evidente o encontro desses mesmos acontecimentos dentro do referencial teórico empírico trabalhado, estabelecendo importantes relações que serão discutidas nos próximos capítulos.

Arriscar transformar depoimentos e documentos em textos disponíveis à análise enunciativa, correndo riscos teóricos e metodológicos, faz parte de uma trajetória que insiste exatamente em arriscar-se a pensar.

Nas palavras de Foucault (apud LARROSA, 2010, p. 84):

> O objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos (...). Não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertar-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização ligada a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade.

3. PROVOCAÇÕES

> A educação se esforça por ser, de direito, o instrumento graças ao qual, em uma sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabe-se que ela em sua distribuição continua, no que ela permite e no que ela impede, as linhas que estão marcadas pelas distâncias, as oposições e as lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam (FOUCAULT, 2009, p. 45-46).

Neste capítulo trato do referencial teórico empírico que embasa esta pesquisa, operando com conceitos foucaultianos e aproximações com a sua analítica, para trabalhar o tema da universidade brasileira contemporânea e seus efeitos na vida dos professores de pós-graduação.

Aqui estabeleço um diálogo com teorias que retroalimentam a temática em tela e ajudam a problematizar: a educação brasileira e o modelo neoliberal que a constitui; a universidade contemporânea e as exigências do ensino na pós-graduação no Brasil; e o produtivismo acadêmico e seus desdobramentos na prática diária dos professores pesquisadores.

Para tanto, primeiramente busco percorrer o caminho que nos trouxe até aqui para situar o contexto atual. Destaco que este não é um percurso linear, previsível, ordenado cronologicamente. É cheio de tropeços, descontinuidades, linhas de fuga e deslocamentos, que contribuem para justificar essa **tese**, a tese de que o produtivismo acadêmico, que atravessa a pós-graduação brasileira, põe em funcionamento relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, e produz efeitos nos professores pesquisadores.

Assim, começo o texto caracterizando a contemporaneidade, descrevendo que tempo é esse em que se insere a universidade e a que linha de educação ela atende. Enfim, parto do Império (HARDT & NEGRI, 2003) para entender o mundo contemporâneo e os modos de se pensar a universidade e a educação.

3.1 A SOBERANIA DO IMPÉRIO

Há uma longa tradição de crítica moderna dedicada a denunciar os dualismos da modernidade, mas esta crítica não vai além de seus termos e limites: ela se coloca nas fronteiras, é situada nas margens das mudanças históricas, das formas de poder.

Na perspectiva adotada, procuro, contudo, outra linha de indagação que visa ir além dessas fronteiras e da própria concepção moderna. Não quero sugerir que as críticas da modernidade nunca chegaram a um ponto de ruptura que permitisse uma mudança de paradigma, nem que este estudo não possa ser enriquecido com as suas contribuições. Mas é condição da pós-modernidade representar "tanto uma ruptura com as filosofias fundacionais do iluminismo, quanto uma crise de suas principais ideologias seculares, o liberalismo clássico e o marxismo" (PETERS, 2010, p. 211).

O liberalismo clássico tem sido a metanarrativa dominante dos últimos duzentos anos. E os estados liberais/capitalistas testemunharam a volta e a revitalização dessas narrativas mestras. O liberalismo é essencialmente uma doutrina política sobre os limites do Estado.

Em termos desta interpretação de doutrina, os limites do governo estão intrinsecamente relacionados com os limites da razão de Estado, isto é, seu poder para saber. Uma parte importante dessa interpretação do liberalismo supõe a liberdade do individuo, pois o poder é defendido precisamente em relação à liberdade do individuo para agir.

Foucault (2008b) enfatiza o domínio da lei, no pensamento liberal, como uma forma técnica de governo desenhada para estabelecer

condições de segurança para as quais a liberdade individual é uma condição necessária. Essa liberdade, pois, é vista não apenas como um meio para assegurar os direitos dos indivíduos contra os abusos do soberano, mas também como um elemento indispensável da própria racionalidade governamental.

Esta forma de razão é motivada por um racionalismo econômico extremo, que vê o mercado não apenas como um mecanismo superior de alocação para a distribuição de recursos, mas também como uma forma superior de economia política.

A obra de Foucault fornece argumentos para compreender o paradoxo do Estado neoliberal, que consiste no fato de que, embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tornado mais poderoso sob as políticas neoliberais de mercado.

Essa questão diz respeito à extensão em que relações e comportamentos de mercados competitivos, otimizadores, podem servir como um princípio não apenas para limitar a intervenção governamental, mas também para racionalizar o próprio governo.

A compreensão desse paradoxo pode ser obtida através da noção foucaultiana (2008a) de **governamentalidade**, na qual o poder é entendido em seu sentido mais amplo, como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas.

São lutas que questionam o *status* do individuo, lutas contra a dominação e a sujeição, e seu principal objetivo é o de "se constituir em uma técnica ou forma de poder. São lutas contra os efeitos do poder que estão vinculadas com saber, competência, qualificação" (Dreyfus & Rabinow, 2010, p. 208). Em geral, pode-se dizer que existem três tipos de luta: contra formas de dominação – étnica, social, religiosa; contra formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; e contra aquilo que prende o individuo a si próprio e, dessa forma, submete-o a outros – lutas contra a sujeição, contra formas de subjetividade e submissão.

O recorte abaixo apresenta uma vivência nesse sentido:

> *Eu li muito novo, eu tinha 14 anos e li 1984, de George Orwell, e isso me marcou para sempre; e lembro algumas cenas em que o governo iria aumentar o preço das coisas e baixar os salários, e as massas gritavam ensandecidas que tudo estava melhorando dado o grau de complacência. Se tornavam prisioneiros dessas teias burocráticas... (Professor 1, p. 251-252).*

Na governamentalidade neoliberal, essa sujeição, esse assujeitamento, roteirizados na narrativa acima, revelam a eficiência das técnicas de dominação, que estabelecem regimes de verdades e difundem comportamentos irrefletidos, alienados e submissos, legitimados pelo poder de mercado, não mais pensado como uma instituição natural ou espontânea, mas visto como um constructo social em desenvolvimento, que deve ser protegido e que exige, portanto, um quadro jurídico e institucional positivo para que o jogo dos negócios funcione plenamente.

Enquanto para o liberalismo a limitação do governo estava ligada à racionalidade da livre conduta dos próprios indivíduos governados, para o neoliberalismo, em contraste,

> O principio racional para regular e limitar a atividade governamental deve ser determinado em referência a formas artificialmente arranjadas ou impostas da conduta livre, empresarial e competitiva de indivíduos econômico-racionais (PETERS, 2010, p. 220).

O neoliberalismo é entendido como um novo conjunto de noções sobre a arte do governo e exibe uma estratégia interpretativa inovadora ao reformular os princípios básicos para a acomodação das novas exigências.

Conforme Foucault (2008b, p. 127), "a arte de governar é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia". A realização do mercado mundial, então, configura-se como ponto de chegada dessa tendência. Em sua forma ideal, não há exterior para o mercado mundial: o globo inteiro é seu domínio.

Globalização, transnacionalização, esse borramento das fronteiras subverte a ordem do contemporâneo e modifica o lugar que o indivíduo ocupa nessa negociação e que direitos isso lhe confere (CANCLINI, 2008).

Tal desterritorialização também modifica a relação entre o público e o privado na teoria política liberal. Os espaços públicos da sociedade moderna, que constituíram o lugar da política liberal, tendem a desaparecer no mundo pós-moderno.

De acordo com a tradição liberal, o indivíduo moderno, à vontade em seus espaços privados, vê o público como o seu exterior. O exterior é o lugar próprio para a política, onde a ação do indivíduo é exposta na presença de outros e busca reconhecimento.

No processo de pós-modernização, entretanto, esses espaços públicos são cada vez mais privatizados, a tal ponto que já não faz sentido entender a organização social em termos de uma dialética entre os espaços público e privado, entre o dentro e o fora. Essa reestruturação geral das articulações entre o público e o privado e entre o dentro e o fora foram substituídas por um jogo de graus e intensidades, de hibridismos e artificialidades (CANCLINI, 2008).

O lugar da política liberal moderna desapareceu e, com isso, na passagem do moderno para o pós-moderno e do imperialismo para o Império, tornou-se cada vez mais sem sentido insistir em tais distinções. Na nossa sociedade pós-moderna e imperial, essa dialética da ordem civil e da ordem natural chegou ao fim. Este é um significado preciso de que o mundo contemporâneo é pós-moderno. O pós-modernismo é o que se tem quando o movimento de modernização se completa e a natureza desaparece.

Sendo assim, o espetáculo torna-se um lugar virtual, ou mais corretamente, um não-lugar da política. Ele é simultaneamente unificado e difuso, o que torna impossível distinguir dentro e fora, o natural do social, o privado do público. A noção liberal do público, o lugar exterior onde agimos na presença de outros foi universalizado de tal modo que a transição histórica contemporânea é definida pelo fim da História: o poder soberano já não confrontará o seu outro. Os binários que definiram o conflito moderno tornaram-se efêmeros.

No espaço do Império, não há lugar de poder, ele está ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum. O Império é de fato, um

não-lugar caracterizado pela fluidez da sua forma, uma espécie de espaço liso pelo qual deslizam subjetividades sem resistências ou conflitos substanciais.

O Império é a promessa de uma democracia global entre as nações, incluindo uma formal igualdade e soberania. Por soberania entendo a independência da dominação estrangeira e a autodeterminação dos povos, o que teoricamente assinala o definitivo desaparecimento do colonialismo, ou seja, das relações de dominação e subserviência entre as nações (HARDT & NEGRI, 2003).

Entretanto, a hierarquia do capitalismo global que subordina os Estados-nação pós-coloniais formalmente soberanos à sua ordem, não abriu de fato uma era de liberdade absoluta, antes os submeteu a novas formas de domínio que operam em escala global. O fim do colonialismo é também o fim do mundo moderno e dos modernos regimes de governo e aqui temos um primeiro vislumbre real da transição para o Império.

Posso, portanto, usar a forma do mercado mundial como modelo para compreender a soberania imperial. Talvez, assim como Foucault reconheceu o panóptico de Bentham (2008) como o diagrama do poder moderno, o mercado mundial poderia servir adequadamente como diagrama do poder imperial.

A problemática do Império, dessa forma, determina-se, em primeiro lugar, por um fato singular: a existência de uma ordem mundial expressa como uma formação jurídica. É preciso, então, entender os efeitos da constituição dessa ordem na contemporaneidade. Para isso, já de início, deve-se eliminar duas concepções convencionadas acerca da mesma: a noção de que a ordem atual "surge espontaneamente da interação de forças globais radicalmente heterogêneas, como se fosse um concerto harmonioso orquestrado pela mão neutra e oculta do mercado mundial" (HARDT & NEGRI, 2003, p. 21); e a ideia de que a ordem é ditada por uma única potência e um único centro de racionalidade transcendente, que confabula e atua numa teoria conspiratória da globalização.

Muitos teóricos atuais relutam em reconhecer a globalização da produção capitalista e seu mercado mundial como um contexto fundamentalmente novo e uma mudança histórica significativa, sustentando que desde o começo o capitalismo sempre funcionou como uma economia mundial.

É, sem dúvida, importante salientar essa relação, mas isso não deve impedir de perceber a ruptura ou a mudança da produção capitalista contemporânea e as suas relações globais de poder, unindo o poder econômico ao poder político.

A transformação jurídica funciona como sintoma das mudanças da constituição material **biopolítica** de nossas sociedades. Essas mudanças dizem respeito não apenas à lei internacional, mas também às relações de poder no plano interno de cada país.

De acordo com Hardt & Negri (2003), o Império coloca em movimento uma dinâmica ético-política, que habita o âmago do seu conceito jurídico. Esse conceito jurídico envolve duas tendências fundamentais: a primeira delas é a noção de um direito afirmado na construção de uma nova ordem que envolve todo o espaço daquilo que considera civilização, um espaço ilimitado e universal; a segunda é a noção de direito que abrange todo o tempo dentro de seu fundamento moral. O Império exaure o tempo histórico, suspende a História, e convoca o passado e o futuro para dentro de sua própria ordem ética. Em outras palavras, o Império apresenta sua ordem como algo permanente, eterno e necessário.

Com isso, seria correto afirmar que os diferentes progressos dessas duas noções jurídicas que persistiram lado a lado por séculos de modernidade, tendem hoje a ser unificadas. Na pós-modernidade a noção de direito deve ser entendida novamente em termos de conceito de Império, mas acrescentando-lhe uma nova epistemologia.

O novo paradigma é, ao mesmo tempo, sistema e hierarquia, construção centralizada de normas e produção de legitimidade de grande alcance. Enquanto as perspectivas transicionais anteriores concentravam

sua atenção nas dinâmicas de legitimação que conduziriam à nova ordem, no atual paradigma é como se a nova ordem já tivesse sido constituída.

O Império não nasce por vontade própria, é convocado a nascer e constituído com base em sua capacidade de resolver conflitos. Sua primeira obrigação, desse modo, é ampliar o domínio dos consensos que dão apoio a seu próprio poder, demonstrando que é necessário ir além para enunciar os termos do modelo global de autoridade hoje em funcionamento.

O Império está surgindo como o centro que sustenta a globalização de malhas de produção e atira sua rede de amplo alcance para tentar envolver todas as relações de poder dentro de uma ordem mundial. Essa ordem mundial aparece caracterizada no fragmento abaixo:

> *A lógica do capitalismo contemporâneo é cultural. Então a cultura virou um produto, uma mercadoria e o capitalismo se assenhoreou disto. Como é que mercadoria produz lucro? Na medida que ela se reproduz em escala avançada. Você precisa produzir mercadoria nova todo dia, para que todo dia o consumidor seja instado a substituir o produto antigo pelo produto novo. Então, moda, temporada. Cinema, uma vez por ano tem o Oscar e todos esquecem dos anos anteriores. A escala industrial da produção do conhecimento no campo da cultura, da educação e das ideias é uma metáfora, mas é um pouco isto mesmo, você está sempre sendo estimulado a consumir. Consumir o que? Produtos cada vez mais novos, porque você não está instado a aproveitar o que você consome, mas sim a dizer que consome. No fundo é a teoria da alienação e na verdade cada vez mais vivemos em uma sociedade em que estamos alienados de tudo. [...] Estou alienado da espécie humana, porque de repente a espécie nada mais é do que um conjunto de consumidores e estou alienado de mim mesmo porque afinal de contas quem sou eu? (Professor 2, p. 268-269).*

A analítica de Foucault nos permite reconhecer essa transição histórica, das formas sociais da **sociedade disciplinar** para a **sociedade de controle**.

Segundo o autor (2009b), a sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se fazer funcionar essa sociedade, e assegurar obediência às suas regras e mecanismos de inclusão e/ou exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a

universidade, a escola e etc.), que organizam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a disciplina. O poder disciplinar se manifesta, com efeito, na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados. Toda a primeira fase de acumulação capitalista foi conduzida sob essa concepção de poder.

Em contraste, a sociedade de controle é entendida como aquela que se desenvolve nos limites da modernidade e se abre para a pós-modernidade/contemporaneidade e onde os mecanismos de comando se tornam cada vez mais democráticos, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. A sociedade de controle pode ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização da disciplinaridade e, inclusive prescindir das instituições disciplinadoras, pois embora tais instituições tenham entrado em colapso, sua lógica já está disseminada, conforme se observa nas falas a seguir:

> *Numa área de humanidades que deveria ser de expansão, esse tipo de lógica acaba sendo limitador. Acho complicado que você comece a pautar toda a sua formação por uma visão utilitarista e, ao final, das contas, empobrecedora (Professor 1, p. 246).*

> *As Ciências humanas são para pensar, refletir, ser criativo, dar outra dinâmica para o país, para a universidade, e nós estamos muito colonizados, nosso pensamento está muito colonizado (Professor 3, p.296).*

Foucault (2011) chama a atenção para o surgimento de uma modalidade de poder que toma por objeto a vida da população, a que ele denominou biopoder. O biopoder se encarrega da produção e da reprodução da própria vida, penetrando corpos e consciências, e regulando a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando-a.

Entretanto, o poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os

indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. É a natureza biopolítica da sociedade de controle.

Só a sociedade de controle está apta a adotar o contexto biopolítico como terreno exclusivo de referência. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como o reino do biopoder (FOUCAULT, 2011).

Essas concepções da sociedade de controle e do biopoder descrevem aspectos centrais no conceito de Império. O poder, enquanto produz, organiza; enquanto organiza, fala e se expressa como autoridade. A linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, para, além disso, cria subjetividades. A intervenção moral, portanto, tornou-se a linha de frente da intervenção imperial.

A linguagem precisa ser encarada como produtora de mercadorias e criadora de subjetividades. As práticas linguísticas não são apenas representativas das coisas no mundo; elas constituem as relações de poder/saber que afetam o mundo através de práticas socialmente construídas, relacionadas à noção de "regimes de verdade". Isso equivale a dizer que alguns discursos deixam de existir para que outros prevaleçam, assumam a condição de verdade e sejam legitimados. A "piada" abaixo ilustra como acontecem esses jogos de verdade.

> *Havia uma piada corrente na época em que União Soviética caiu, que a comparava com um grande trem. Tal locomotiva ia avançando para o futuro e num dado momento os trilhos acabavam. E o maquinista Lênin conclamava todos a descerem, fazia um grande comício e ele se punha a construir novos trilhos e, enfim, a locomotiva seguia adiante. Num segundo momento, assume então o segundo maquinista, o camarada Stalin e o trem continua andando e acabam os trilhos. E as pessoas: camarada Stalin acabou os trilhos. E ele diz, não tem problema, mande todo mundo descer do trem. Descia todo mundo e ele dizia: fuzila a metade. Aí fuzilava a metade e os outros construíam trilhos rapidamente e a locomotiva avançava, muito velozmente. Muda de maquinista, era o maquinista Krushov. Aí diziam: camarada Krushov acabaram os trilhos, o que a gente faz? E o camarada Krushov – quem sabe a história da União Soviética, sabe que ele no passado fez uma limpeza lá no congresso – e ele diz assim: "arranca os trilhos lá de trás, joga na frente e vamos embora". Aí arrancaram os trilhos de trás, jogaram na frente e*

> *tocaram em frente. Ai diz que muda o maquinista de novo e entra o camarada Breshnev. O trem para, chegam às pessoas e dizem: camarada Breshnev o que nós vamos fazer? Diz que ele disse: "Não, não tem problema, mande todos ficarem parados no vagão, sentados. Aliás, parados não, balançando nas cadeiras. Isso vai parecer que o trem está funcionando" (Professor 1, p. 241).*

A soberania do Império ocorre, ela própria, nas margens onde as fronteiras são flexíveis e as identidades são híbridas e fluidas. Seu poder reside no poder virtual, cuja forma descontínua localiza seu único ponto de referência na incondicionalidade definitiva do poder que pode exercer.

Nessa nova estruturação biopolítica do mundo, a comunicação não apenas expressa, mas também organiza o movimento de globalização. Organiza o movimento multiplicando e estruturando interconexões por intermédio das redes.

A virtualidade e a descontinuidade da soberania imperial, contudo, não diminuem a eficácia de sua força; ao contrário, são essas características que servem para reforçar seu aparelho, demonstrando sua eficácia no contexto histórico contemporâneo.

A fonte da normatividade imperial nasceu de uma máquina, uma nova máquina econômica-industrial-comunicativa – em suma, uma máquina biopolítica globalizada.

Na gênese do Império existe, de fato, uma racionalidade em funcionamento que pode ser reconhecida, não tanto em termos de tradição jurídica, mas, com mais clareza, na geralmente oculta história do gerenciamento industrial e dos usos políticos da tecnologia. Esta é uma racionalidade que nos situa no coração da biopolítica e das tecnologias biopolíticas. Como afirmam HARDT & NEGRI (2003, p. 60),

> O objetivo fundamental que as relações imperiais de poder interpretam é a força produtiva do sistema, o novo sistema econômico, biopolítico e institucional. A ordem imperial é formada não apenas com base em seus poderes de acumulação e extensão global, mas também com base em sua capacidade de desenvolver-se mais profundamente, para renascer e se estender por todas as treliças da sociedade mundial. A incondicionalidade do poder imperial é o termo complementar de sua completa imanência da

> máquina ontológica de produção e reprodução, e, dessa forma, do contexto biopolítico.

O Império não é uma entidade política ou nacional localizada. É antes uma lógica, presente em toda parte, uma estrutura de poder que se generalizou, uma nova forma de soberania correspondente à fase atual do capitalismo mundial integrado.

O Império é sem limites nem fronteiras: engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como ordem a-histórica, eterna, definitiva, que penetra na vida das populações, não só nas interações, mas no corpo, na mente, na inteligência, na afetividade. Jamais uma ordem política avançou a tal ponto em todas as dimensões, recobrindo a existência, o espaço, o tempo, a subjetividade, a vida (HARDT & NEGRI, 2003).

Percebo, no entanto, que todo esse poder já não se exerce verticalmente, desde cima, de maneira transcendente. Sua lógica se modificou: o poder está por toda parte, capilarizado. Ele se exerce agora de maneira mais imanente.

Quando o poder se torna inteiramente biopolítico, o conjunto do corpo social é abraçado pela máquina do poder, integrando suas múltiplas vertentes e atingindo o próprio *bios* social.

A lógica imperial contemporânea removeu os últimos obstáculos para a subsunção real e total da sociedade ao capital, vampirizando como nunca o *bios* social. Mas com isto, ao mesmo tempo, pôs a nu as sinergias da vida, os poderes virtuais da multidão, o poder ontológico da atividade de seus corpos e mentes, a força coletiva do desejo.

E com isso uma exigência maior impõe-se a cada dia: a de ir além, transpor o Império para "sair do outro lado". Trata-se de construir no não-lugar que as desconstruções das últimas décadas deixaram, um lugar novo.

3.2 EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E GOVERNAMENTALIDADE

É nesse contexto de Império, neoliberalismo, globalização, ordem mundial, e pós-modernidade que está situada a universidade contemporânea, cujo modelo de educação é analisado como uma prática disciplinar de normalização e controle social.

> *Eu acho que temos que parar para pensar. Se você me perguntar se eu gostaria de ser traduzido em japonês, hebraico, falar em inglês, francês, que é muito comum, sim, acho que todo trabalhador intelectual, que produz coisas escritas, gosta que essas coisas circulem, e isso mexe com seu orgulho e é muito interessante quando você está em um lugar quando alguém diz que leu o seu artigo tal, leu o seu livro, sua tese, etc. Qualquer um gostaria disto e não vejo mal algum nisto. Agora, não podemos esquecer que extra-muros da academia e da universidade tem um mundo muito rico e diverso e que essas coisas precisam ser devidamente consideradas. (Professor 1, p. 246).*

Instituições da natureza das universidades, escolas e demais instituições de educação formal exercem um papel importante no crescimento do poder disciplinar, pois o processo pedagógico implicado funciona como regimes de verdade, que corporificam relações de poder e se fundamentam em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser traçado arqueologicamente.

Conforme Foucault (2008a), essas técnicas/práticas de governo, que induzem a um determinado comportamento, podem ser chamadas de tecnologias do eu e reforçam que as relações disciplinares de poder-saber são fundamentais à educação:

> Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência (FOUCAULT, 2009a, p. 158).

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação às pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação às visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da

educação; mas também em relação à pedagogia dos argumentos que caracteriza discursos educacionais específicos, ou seja, "é justamente no discurso que se vêm articular poder e saber" (Foucault, 2011, p. 95).

O discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. Ele o veicula e o produz. A articulação entre poder e saber, portanto, é discursiva.

Na educação, ao se falar de uma área de saber e de sua estrutura conceitual e discursiva, ao se falar de disciplina, isto é, de sujeição e obediência, há uma tendência a se enfraquecer e a se esvaziar o conceito, assimilando-o ao de controle social.

Isso faz parte da estratégia de Foucault (2008a): desfamiliarizar e reconstruir nossas concepções e práticas cotidianas comuns. Ele acreditava que a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser governados tanto individual quanto coletivamente. De acordo com o autor, a arte do governo ou a governamentalidade ou a razão de Estado, atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais, conforme o quadro conceitual liberal e a educação liberal pretendem que sejamos.

Esse saber foi desenvolvido através do exercício do poder usado para produzir o que Foucault (2008) chamou de indivíduos normalizados. As normas que são estabelecidas, os exames, as classificações e as punições disciplinares são parte dessa noção de governo. As tecnologias de dominação ou tecnologias do eu agem essencialmente sobre o corpo e como resultado dos exames os indivíduos são classificados. A realidade da pós-graduação explica essa lógica, conforme a narrativa abaixo:

> *O canto da sereia é que esses intelectuais estão presos às universidades e afastados do mundo. Muito afastados da sociedade de uma forma geral, muito "homens do seu tempo" mesmo, no seu mundinho, na sua individualidade, no seu currículo LATTES (Professor 2, p. 273).*

A arte do governo consiste em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas de um modo que deve normalizar e individualizar. A microfísica do poder aplicada através das tecnologias de dominação, ao mesmo tempo, individualiza e normaliza as pessoas como sujeitos. E é a noção de pessoa racionalmente autônoma, que orienta parte significativa da educação liberal. O poder pode apenas existir onde existe a possibilidade de resistência e, portanto, a obtenção de liberdade. É a própria afirmação de que somos livres porque somos racionalmente autônomos que faz com que nos tornemos sujeitos através dos efeitos do poder/saber.

Foucault (2002), ao tratar do tema do sujeito que vem a ser o objeto central de sua analítica, observa dois significados para a palavra, sendo que ambos indicam uma forma de poder que subjuga o individuo e o torna sujeito a algo.

"A governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das 'coisas' arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem ser governadas" (MARSHALL, 2010, p. 29).

> *Nosso povo é muito colonizado, a nossa academia é absolutamente colonizada, ela segue, copia o padrão dos Estados Unidos. Esse produtivismo vem da academia norte-americana. Eles podem se dar ao luxo disto, eles criaram esse padrão de produtivismo e aqui no Brasil se adota isto. [...] É um processo de descolonização que temos que fazer aqui. Por que uma universidade brasileira tem que seguir esse padrão americano de excelência? (Professor 3, p. 286).*

Os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentos aos fins do Estado. A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes, não porque eles são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos na saúde e na educação são investimentos instrumentais no indivÍduo, a serem sacados mais tarde pela força do Estado.

"Foucault desenvolveu a noção de racionalidade governamental, encarando as tecnologias da dominação e do eu como técnicas usadas

para fazer do individuo um elemento significativo para o Estado" (MARSHALL, 2010, p. 31).

Trata-se de uma racionalidade política vinculada a uma tecnologia política, que envolve intervenções na vida dos indivíduos, através de observação, vigilância, exame, classificação, normalização, numa tentativa de hierarquizar as necessidades não como tradições filosóficas, mas em termos de uma escala de utilidade para os indivíduos e para o Estado.

> *A pergunta que faço é a seguinte: Para o povo brasileiro valeria mais esse conhecimento que está na academia, essas coisas belíssimas que a academia produz? O Brasil produz muita coisa bonita com recursos CAPES e CNPq. Para o povo brasileiro é mais importante que isso volte para atender a eles ou que esse conhecimento esteja em publicações internacionais? A minha referência é o que é mais interessante para quem nos banca, somos servidores públicos, pagos pelo povo brasileiro. Quem nos paga precisa mais dessas publicações internacionais ou desse retorno mais diretivo? Essa é a pergunta que devemos fazer. O conhecimento que está numa publicação internacional, para mim, vale menos do que o conhecimento que está sendo transferido, socializado, compartilhado com a população (Professor 3, p. 285).*

Nesse sentido, ao perseguir os objetivos educacionais liberais, coloca-se em funcionamento as relações de poder/saber ou o **biopoder**, forma de poder dirigida à governamentalidade e às formas de dominação política.

Ao constituir o sujeito, ao construir a sua identidade, o poder moderno produz indivíduos governáveis através das tecnologias de individualização e **normalização**. De acordo com Foucault (2008a), a busca pessoal de autonomia e identidade, quando imersa em noções humanistas de sujeito e na narrativa liberal da racionalidade e da emancipação, apenas encorajará esses processos.

"Os veículos de poder, aqueles através dos quais as intervenções educacionais são canalizadas, são, historicamente, os primeiros alvos da disciplina" (FOUCAULT, 2011, p. 120). Logo, uma instituição educacional é uma disciplina, ou um bloco de capacidade-comunicação-poder, na qual é dada proeminência à linguagem.

Para Dreyfus & Rabinow (2010, p. 218-219),

> A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do valor de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição).

Educar, pois, é sujeitar a universidade, seus professores e seus alunos, a poderosas técnicas hierárquicas, de vigilância, exame e avaliação, desde "a formulação das políticas educacionais mais abrangentes até a microfísica das práticas educativas" (SILVIO GADELHA, 2009, p. 13).

Nessas instituições de ensino, prioritariamente, dois mecanismos disciplinares são essenciais aos processos pelos quais as relações de poder/saber constituem os professores e os alunos como sujeitos e como objetos: a confissão e o exame. A confissão, "é a formidável injunção para dizer o que se é" (FOUCAULT, 2011, p. 60). Já o exame está mais alinhado com os discursos educacionais institucionalizados, sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, que sujeita àqueles que são percebidos como objetos e objetifica aqueles que são sujeitados.

> As características particulares dos sujeitos em observação ou análise são relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas e funcionam tanto para produzir quanto para disciplinar, uma vez que não apenas autenticam uma aquisição de conhecimento, mas extraem do outro um conhecimento tático, reservado para o intelectual (DEACON & PARKER, 2010, p. 104).

A produção da identidade da universidade, através da sujeição do professor e do aluno em busca da verdade, é movida por concepções modernistas naturalizadas de educação, que de forma dicotômica oscilam entre o pessoal e o social, o eu e o outro, sejam elas: concepção de desenvolvimento (mental e social), concepção de crescimento (pessoal e econômico), concepção de necessidades (psicológicas e físicas), concepção de moralidade (privada e pública) e concepção de progresso (do eu e social) (DEACON & PARKER, 2010).

Compreender esse modelo de educação como sujeição recíproca e intersubjetiva daqueles que participam do processo educacional, torna possível descartar esses mitos e explicar o persistente lamento de que a educação deixou de cumprir seus objetivos e deve ser, outra vez, reformulada. Nessa perspectiva, a educação está planejada a fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade. É aquele discurso:

"Professor é pra nota? A lógica é essa" (Professor 1, p. 250).

A experiência educativa, de formação, torna-se limitadora, distorcida. Você deixa de viver a experiência educativa com toda a sua plenitude. É um olhar restrito.

O empreendimento para universalizar e tornar científica a educação foi um projeto iluminista, cuja visão de desenvolvimento, crescimento econômico, progresso e educação pareciam caminhar de forma firme e solidária com a promessa da modernização.

E realmente, a visão de educação como uma questão de central importância para o desenvolvimento nacional e para a produtividade moldaria fortemente as percepções governamentais da educação, tanto nas economias em desenvolvimento quanto nas desenvolvidas. Esse discurso que associa educação e mercado torna-se o fundamento das políticas criadas, havendo, dissenso frente ao conceito de produtividade e aos ideais educacionais.

> *Vou ser franco com você, acho que a CAPES tem que exigir e tem que cobrar produtividade. Agora lhe pergunto* ***o que é produtividade?*** *[...] Para mim, ser produtivo é tornar o conhecimento que eu absorvo e está sendo reelaborado na minha vivência com as comunidades e com a academia, esse conhecimento ser posto a serviço de melhorar a condição de vida deste povo. Para mim isso é produtividade. Se a CAPES não aceita, estou fora da pós-graduação (Professor 3, p. 282-283.)*

No esforço disciplinar, Foucault (2009a, p. 9) identificou uma interação entre "um código que rege formas de fazer coisas e uma produção de discursos verdadeiros que servem para fundar, justificar e fornecer razões para essas formas de fazer coisas". O discurso expressa a maneira como "os homens governam a si próprios e a outros por meio da produção da verdade". Por verdade entende-se, não a produção de um enunciado verdadeiro, mas a formação de domínios nos quais "a prática do verdadeiro e do falso pode se tornar pertinente".

A contestação discursiva a uma razão essencialista, universalizante e fundamental tem profundas implicações para uma leitura contemporânea do governo em geral e para a prática da educação em particular. Inclusive, o espaço da sociedade civil foi desenhado pelo discurso liberal para criar um domínio de educabilidade e governamentalidade.

Foucault (2009a) distingue essa mudança na genealogia do governo ocidental, de uma soberania jurídica para a governamentalidade, uma perspectiva potencialmente iluminadora sobre o poder, a sociedade civil, a ética liberal da liberdade individual e suas implicações para uma ciência pedagógica progressista.

Entretanto, essa nova governamentalidade não contestou abertamente o quadro unificador de soberania legal e política. Em vez disso, questionou a identificação da razão governamental com a razão totalizadora da soberania do Estado.

O liberalismo começou com

> O reconhecimento da heterogeneidade e incompatibilidade dos princípios que regulam a multiplicidade não-totalizável dos sujeitos econômicos baseados no interesse e aqueles que operam de acordo com a unidade totalizadora da soberania política e legal (DEACON & PARKER, 2010, p. 104).

O próprio fundamento da contemporaneidade/pós-modernidade consiste em ver o mundo como uma pluralidade de espaços e temporalidades heterogêneas. A contemporaneidade/pós-modernidade, assim, pode se definir apenas no interior dessa pluralidade.

Reconhecendo a impossibilidade de cientificizar a sociedade e o fim do projeto iluminista como um progresso universal em direção à razão, a desconstrução anuncia uma nova condição pós-moderna. A pós-modernidade convida a uma resposta pluralista à condição contingente que anuncia. E em termos educacionais e políticos, essa nova condição é relativista e historicista.

As verdades anteriormente obtidas através de um método ordenado, de uma busca científica e de uma teorização prescritiva, predispõem e limitam a forma como compreendemos e praticamos a agenda docente. Logo, proponho uma maneira alternativa de pensar a agenda docente, que implica os professores encontrarem maneiras alternativas de conhecerem a "verdade" sobre si mesmos.

> *Aí entra a questão do autoconhecimento, da experiência de si. Acho que o professor conhece muito de tudo, da sua profissão, dos temas da sua pesquisa, dos alunos, mas depois esquece de olhar para si mesmo e de perceber-se por dentro (Pesquisadora/Professor 3, p. 293).*

Seguindo Foucault (2011), compartilho a ideia de que o problema da agenda docente está centrado na forma como o poder, a identidade, a subjetividade e a liberdade se interseccionam e se influenciam mutuamente.

A universidade é um *lócus* de poder/saber, onde instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus alunos, ampliam o domínio da governamentalidade.

Tal domínio está enredado nas concepções de educação, no modelo de universidade, nas políticas públicas para a pós-graduação, nos sistemas de avaliação e no próprio fazer pedagógico do professor pesquisador. Todos estão subjetivados e sujeitados a esses domínios produzidos nas relações ser-saber, ser- poder e ser-consigo.

> *Nós sempre pensamos na forma de romper esse círculo, que tem a ver com **como concebemos a universidade**. No frigir dos ovos esta é a questão. Como concebemos a universidade e como concebemos*

> *o saber e o fato de formularmos uma pergunta que hoje, para algumas correntes teóricas, não se coloca: para que serve a história[educação]? Somos ainda historiadores[educadores] antigos que achamos que a História[Educação] serve para algo, além de construir currículo LATTES bem pontuado (Professor 2, p. 265).*

Como se pode observar no trecho da narrativa, o **produtivismo acadêmico**, objeto desse estudo, também está atravessado por essas relações e reflete a aparente contradição entre a universidade e o saber. Será que a universidade em sua tradição iluminista, abandonou o paradigma do saber? Ou estamos vivenciando apenas a experiência de formação de resultados? Essa é a opinião que se extrai de um dos relatos:

> *Os dois artigos por ano compõe uma rede, uma teia, um pré-requisito estatístico fundamental para que o estado brasileiro justifique diante das agências internacionais, o dinheiro que esta sendo utilizado nessas políticas.* ***Produtivismo*** *para mim é isto, produção sem o sentido criador. É uma produção de fato para atender essa lógica que não é a lógica da realização humana, mas é a lógica da realização do mercado (Professor 2, p. 270).*

O modelo produtivista provoca inúmeras críticas e questionamentos e deturpa a maneira como se concebe a universidade, a educação e o próprio conhecimento. Acredito que não se pode agir num sistema educacional sem estar implicado no exercício de saber-poder. O poder opera em todos os níveis do corpo social e tem profundas implicações para qualquer pessoa interessada em traçar um caminho viável para a mudança social.

Nesse sentido, a perspectiva foucaultiana opera uma brusca ruptura com as concepções de poder centradas no Estado e, por extensão, com a política revolucionária e radical que se define por oposição ao Estado ou por sua derrubada. É preciso ter cuidado com a "tirania de discursos globalizadores, com sua hierarquia e todos os privilégios de uma *avant-garde* teórica" (Foucault, 2011, p. 83).

A noção de governamentalidade, com isso, é útil para focalizar os novos princípios de regulação corporificados na pedagogia. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos

teóricos nem sempre são explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional.

Para combater a rede microfísica das "técnicas panópticas" que conduzem a sociedade disciplinar, é necessário reconhecer que a sociedade contemporânea caracteriza-se por relações de poder radicalmente difusas e que a fonte e os mecanismos de poder não podem ser encontrados em um local único e central. As respostas à prisão panóptica estão enraizadas nos próprios ideais que estão sendo contestados (BENTHAM, 2008).

No passado, houve uma ênfase demasiada nos objetivos sociais e culturais e uma ênfase insuficiente nos objetivos econômicos dos sistemas educativo-acadêmicos. Atualmente, investir nesse âmbito torna-se elementar para o crescimento econômico, redesenhando esses sistemas para que atendam às necessidades imperativas do mercado.

A educação é um setor-chave na promoção dessa vantagem competitiva e na prosperidade nacional futura. Ela pode configurar-se na base para que a "nova economia" forneça as capacidades, habilidades, compreensões e atitudes necessárias para uma sociedade contemporânea alicerçada na informação.

Os discursos governamentais esperam que o ensino universitário atenda às demandas sociais em termos de formação profissional e que defenda uma universidade autônoma e centrada, sobretudo, na formação humanística. Porém, na prática, a competição acirrada do mercado globalizado coloca em xeque esse discurso que defende a universidade como formadora do homem, para investir na formação de *expertises*.

Essa condição de investimento na formação de *expertises* se opõe ao criticado conceito da universidade aberta, com suas políticas de cotas, de ampliação das pós-graduações *stricto sensu* e de programas profissionais que visam expandir o alcance social da formação.

A linguagem usada para fundamentar essa visão é uma linguagem de "excelência", "inovação", "produtividade", "modernização", "pesquisa de

ponta", "alta tecnologia", "competência", "competitividade", "investimento".

A maior parte dos professores e intelectuais das universidades, no entanto, desenvolveu uma forte resistência, em nome da liberdade acadêmica e da defesa de uma educação liberal que, não estando atrelada a fins econômicos, utilitários e pragmáticos, poderia, sim, educar um homem integral, e não apenas *experts* (os profissionais competitivos que habitam o mundo das especializações).

Ao mesmo tempo em que revela as diferentes práticas discursivas que fizeram da educação uma técnica de governamentalidade, conceito articulado à sua noção de biopolítica, Foucault (2008a) desenvolve novas possibilidades analíticas para uma melhor compreensão das relações entre a universidade e a esfera governamental.

Sob essa ótica, a universidade não é vista como um dos aparelhos ideológicos de reprodução social - o que abriria espaço para modificar as relações sociais, desde que conseguíssemos mexer adequadamente na vida da academia – mas é vista como *locus* de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política, quase invisível, que garante a governamentalidade em termos modernos.

É importante analisar as continuidades e descontinuidades que ocorreram na educação em geral, tanto em termos teóricos – em que a educação se cientificizou – quanto em termos práticos – não só formatando várias outras práticas acadêmicas burocráticas e pedagógicas, como também, determinando as novas tecnologias de dominação e subjetivação.

Compreender a educação e as relações de poder que a enredam é a única maneira de abarcar a gênese da disciplinaridade e o resultante crescimento aparentemente inexorável do poder disciplinar. Isso significa que a disciplinaridade e o poder disciplinar têm, na educação, a sua gênese e fixação. Portanto, dela emana a calculabilidade do mundo: um mundo no qual reconhecemos e internalizamos os valores que cada um tem e as posições que cada um ocupa. É daí que decorre a governamentalidade.

> *Eu não vou escrever alguma coisa pensando que vai atribuir algum ponto. Se quiserem um artigo meu na melhor revista, na mais pontuada do mundo, eu quero. Mas não vou ter como ponto de partida o fato de que vale ponto... Algo tem que me interessar... Eu produzo se eu achar que tem algum lastro, alguma qualidade. Eu tenho que ser o primeiro avaliador do que eu faço, e eu sou um avaliador relativamente rigoroso comigo (Professor 1, p. 254).*

Assim é entendido o papel da educação, através da ideia de que a prática educacional é o elemento de conexão entre o poder e o saber.

Os estudos foucaultianos mostram indícios e pistas, tanto de onde, como e quando estamos sendo dominadores, quanto mostram os espaços de liberdade nos quais podemos colocar em movimento nossas pequenas revoltas diárias.

O campo educacional é um campo privilegiado de confronto para o pensamento contemporâneo. As ameaças e contestações partem de vários lados e atingem vários dos elementos que fundam a educação.

Essa perspectiva, baseada na noção de poder-saber, vai desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar implicado com ele.

O poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana.

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos para canalizar suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de dar utilidade para o poder.

O que distingue a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana.

O problema da **biopolítica** e as suas virtuais relações com a educação é certamente um desses dispositivos centrais na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e populações (GADELHA, 2009).

Entendo que é difícil pensar a educação fora do predomínio da razão iluminista. Afinal, a educação institucionalizada sempre foi considerada um

dos mecanismos pelos quais a razão se instala e se difunde; os currículos educacionais são baseados nessa concepção de razão; e o cultivo da razão é um dos principais objetivos educacionais. Enfim, em muitos sentidos, a educação significa produção da racionalidade.

Nesse processo todo de mudança de paradigma, tendem a ser suprimidas categorias e conceitos – como justiça e igualdade – com os quais caracterizava-se a educação institucionalizada e que foram deslocados em favor de outras categorias e conceitos – como mercado, consumidor e qualidade total.

A redefinição da educação em termos de mercado insere-se nessa epistemologia social. Ela deixa de ser definida como um espaço público de discussão, como uma instituição pertencente à esfera política, e passa a ser configurada como um bem de consumo, no qual estudantes figuram como consumidores individuais e isolados em busca de seus supostos direitos de consumidores.

> *A educação e as humanidades, de um modo geral, lidam com processos e as outras ciências lidam com produtos. É uma forma diferenciada de "funcionar"... (Pesquisadora/Professor 2, p. 264).*

O neoliberalismo está comprometido com a institucionalização do jogo da empresa como um princípio generalizado de organização da sociedade como um todo. Em termos educacionais, o desenvolvimento racional, como um objetivo abstrato, deixa de levar em conta o caráter relacional, contextual e histórico do pensamento. A educação tende, precisamente, a universalizar e a abstrair a noção de razão, ocultando, com isso, seu caráter particular e histórico. Esse raciocínio leva a despolitizar o processo de pensamento.

Também observo outra tendência, a de adotar esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais, onde o próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado e os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelos pós-estruturalistas implicam uma postura mais reflexiva e humilde por parte do intelectual e do professor.

O intelectual educacional pode, talvez agora, assumir uma tarefa política de participante coletivo no processo social: vulnerável, limitado, parcial, às vezes correto, às vezes equivocado, como todo mundo. O intelectual do modernismo e do estruturalismo está em crise. Talvez surja em seu lugar um intelectual mais de acordo com o tempo em que vivemos (SILVA, 2010).

O trabalho de Foucault pode ser, então, compreendido como uma crítica ao sujeito e à metanarrativa liberal do eu: um eu individual, autônomo, racional e plenamente transparente, um eu ao mesmo tempo separado da sociedade e logicamente anterior a ela, capaz de fazer escolhas no mercado de acordo com seus desejos.

> A noção de discurso de Foucault e sua relação com a produção discursiva do indivíduo configura-se nos aportes para a compreensão da política educacional neoliberal e para verificar os modos pelos quais a educação tem sido discursivamente reestruturada sob o signo do *Homo economicus* como uma forma de governamentalidade neoliberal (PETERS, 2010, p. 213-214).

Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um Estado mínimo ou, ao menos, à sua diminuição significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo de *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o governo dos indivíduos na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida através da adoção de formas de mercado.

Arrisco dizer que o pós-modernismo ou a contemporaneidade é o que se tem quando a teoria moderna de construtivismo social é levada ao extremo e toda subjetividade é reconhecida como artificial.

Essa crise geral não significa, necessariamente, que as instituições já não produzem subjetividade. A crise significa que hoje as fronteiras que costumavam definir o espaço limitado das instituições foram banidas, de

modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo o terreno social.

Estamos atualmente presenciando um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e à política neoliberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação dessas esferas, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. Em algum momento os discursos tomarão outra dimensão e as coisas tensionarão a tal ponto que uma discussão mais aprofundada e radical será inevitável, como se verifica na reflexão abaixo:

> *Acho que em algum momento essas coisas vão ganhar fóruns, não no sentido de, como se diria, a vigésima quinta hora, as colunas do templo vão desabar, nada muito catastrófico. Isto é um sintoma, um indício de que há um desconforto e que o pessoal que está à frente das coordenações dessas instituições vai mediar. Acredito que sejam pessoas muito sensíveis para a situação (Professor 1, p.255).*

Percebo que os movimentos já começaram. Sinto uma certa tensão no ar dando pistas de que há movimentos pulsantes. É preciso encontrar as linhas de fuga.

O projeto neoliberal envolve a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecer da imaginação e do pensamento.

Como atores sociais, vivemos dentro de epistemologias sociais e educacionais que constituem o campo do possível e permitem pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras.

O âmbito educacional é minado de metanarrativas utilizadas para construir teorias filosóficas da educação, analisando-a sociológica e politicamente; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas; são metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas,

científicas. O golpe contra as metanarrativas é um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica.

A contemporaneidade coloca em dúvida o racionalismo da ciência educacional e questiona a virtude necessária do desenvolvimento racional.

Assim, em tempos de Império, moldar a vida das pessoas como empresas de si mesmo e transformar os indivíduos em empresários de si, significa formular uma outra metanarrativa, mas esta baseada numa nova visão do futuro.

3.3 A LÓGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO E AS PEQUENAS REVOLTAS DIÁRIAS DOS PROFESSORES

> Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 2012, p. 231).

Antes de aceitar que o sujeito é algo sempre dado como uma entidade que preexiste ao mundo social, penso ser necessário averiguar, não apenas como se constitui essa noção de sujeito própria da contemporaneidade, como, também, de que maneiras nós mesmos nos constituímos sujeitos no nosso tempo.

Foucault (2012, p. 235) trabalhou a palavra **sujeito** utilizando dois significados: "sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento".

No campo do saber da educação, "o sujeito pedagógico, é uma função do discurso no interior da universidade e, contemporaneamente, no interior das agências de controle" (VEIGA-NETO, 2007, p. 92).

A universidade representa uma das instituições modernas mais poderosas, amplas e disseminadas a proceder uma íntima articulação entre poder e saber, de modo a fazer dos saberes a correia transmissora e

legitimadora dos poderes que estiveram ativos nos discursos das sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. Na contemporaneidade, entretanto, mais do que na modernidade, a universidade pode ser considerada uma imensa **maquinaria educativo-acadêmica** que se encarrega de criar o sujeito contemporâneo e os discursos que perpassam suas relações.

Na famosa conferência que proferiu na sua posse como membro do *Collège de France* em 1970, Foucault (2009a), já conduzia a discussão em torno do sujeito e dos variados procedimentos discursivos que regulam, controlam, selecionam, organizam e distribuem o que pode e o que não pode ser dito.

A crise social vivenciada atualmente tem justamente como principal característica a substituição da lógica disciplinar pela lógica de controle. Se a modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. E uma das consequências mais marcantes de tal mudança, se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos (DELEUZE, 2005).

Na análise empreendida, é no interior da articulação entre saber e poder que se produz o sujeito e seus processos de subjetivação.

> No momento em que se objetivam certos aspectos do humano se torna possível a manipulação técnica e institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos, se torna possível sua objetivação científica (LARROSA, 2010, p. 52).

A ontologia do sujeito não é mais do que a experiência de si que Foucault (2012) chama de **subjetivação**. Trata-se de analisar a produção da experiência de si (o que conta como autoconhecimento, como tomada de consciência e como auto-reflexão crítica), no interior de um dispositivo, uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização. Através dessas relações também são produzidos os professores, conforme expressa o discurso abaixo:

> *Tenho um prazer enorme em dar aula, é algo que sempre gostei, me realizo plenamente. Tanto é que poderia estar o maior "bagaço do mundo", que entrei na sala de aula... É uma libertação, é muito diferente você ir para uma reunião de departamento ou do colegiado da pós. Essa "parte" é abominável, a convivência às vezes é terrível, porque eu sou um "bicho de sala de aula". Então minha relação é de fato com o aluno, é o que me realiza e nem isto estava conseguindo ter mais com qualidade. Estava tão exausta, tão cansada que, não que não tivesse prazer, mas* ***não conseguia me ver como eu era antes*** *(Professor 2, p. 267).*

A produção pedagógica do sujeito está relacionada a esses procedimentos de objetivação e subjetivação, compartilhados no discurso e metaforizados no Panóptico de Bentham (2008),

O poder que atravessa o discurso e as práticas discursivas é também fruto de práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de dominação e de controle. Por isso, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos.

É possível perceber na construção de uma trama discursiva e na ficção de uma subjetividade soberana, o resultado do jogo de um conjunto de sistemas de submetimentos e dominação, que, a rigor, constituem o lugar dos sujeitos como mecanismos de produção de identidade.

A fala do sujeito a seguir, apresenta esse processo:

> *Comprometia o meu desempenho, os meus grupos de estudo já não funcionavam como antes. Quanto mais me cobravam para que os meus grupos funcionassem e produzissem, menos eu conseguia ter tempo para fazer isto. E esta questão do excesso da jornada de trabalho, do ritmo de trabalho, da intensidade do trabalho, não era uma questão – como você diz e fez um estudo sobre isso – não era algo que só eu sentia, era algo compartilhado com noventa por cento das pessoas (Professor 2, p. 267).*

Contudo, numa perspectiva que vincula sempre saber e poder, essa posição de sujeito torna-se insustentável. O saber do intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder, mas configura-se como parte integrante e essencial destas.

A partir dessas considerações, passo à análise do sistema de avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, que vêm sendo acometidos por muitos questionamentos desde a sua origem. Um dos argumentos superados é a justificativa pela busca da excelência. Por trás desse argumento aparentemente convincente estão as relações de saber-poder perpetuadas e nas quais o sistema educacional fundamenta suas práticas.

Na área da educação é significativa a insatisfação quanto às exigências requeridas para atender aos tais critérios de excelência e manter-se credenciado. São diversas as publicações que abordam esse descontentamento quanto à forma como se avaliam os programas e suas produções, o que tem deixado um rastro de professores afrontados e estressados.

A avaliação desses programas, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem sido tema de calorosas discussões que buscam investigar os critérios de acompanhamento e avaliação dos cursos, que muitos professores e alunos têm entendido como um recurso para medir e controlar os níveis de qualidade.

> *Um ponto de tensão é o que procuramos questionar, o critério usado pela CAPES para julgar* ***quem é produtivo e quem não é.*** *(Professor 3, p. 287).*

Segundo Devechi & Dias (2012), existem duas correntes nessa discussão: uma a favor da manutenção dessa avaliação que vem sendo adotada por tomá-la como a melhor maneira de garantir a qualidade exigida pelas demandas do novo mercado; e outra, contrária, por concebê-la como excessivamente voltada ao aspecto quantitativo dos programas e por acreditar que esses dados por si só não representam a realidade e qualidade dos cursos, apenas favorecem o engessamento das políticas implementadas.

Esse debate sobre o Sistema Capes de Avaliação, realizado na área da educação, acaba, no entanto, voltando-se às antigas controvérsias

binaristas do tipo qualitativo *versus* quantitativo, subjetivo ou objetivo, centrado no aluno ou no professor, estruturalista ou pós-estrutralista, e tal nível de discussão impede a possibilidade de novos e significativos consensos.

Nesse jogo de forças entre a Capes e os programas de pós-graduação, emerge nesta investigação a preocupação em relação ao quê, de fato, está sendo contemplado nesses discursos, lançando a reflexão sobre a legitimidade dos mesmos.

É fato que esse modelo avaliativo e classificatório tem assombrado a pós-graduação no Brasil e vitimizado seus professores.

> A preocupação com critérios "objetivos" utilizados para valorar os Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* frente a uma política de ranqueamento classificatória, determina um sistema que alinha a avaliação e desconsidera as múltiplas realidades de um país continental como o Brasil, com diversificadas culturas, etnias, tradições, *ethos* e costumes (DEVECHI & DIAS, 2012, p. 5).

No Brasil, o reconhecimento e avaliação dos programas de pós-graduação são realizados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Capes, e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No sistema implementado, todos os programas são classificados dentro de uma escala que vai de 1 a 7 por comitê acadêmico formalmente constituído e patrocinado pelo governo. Basicamente o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) indica as políticas e metas para os estudos pós-graduados no país e a Capes acompanha e avalia a implantação dessas mesmas políticas e metas. De acordo com a Diretoria de Avaliação da Capes (DAV/Capes), a avaliação, além de aferir a qualidade dos programas, deve servir como um instrumento para a sua melhoria (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, o documento referente ao último triênio destaca a necessidade de uma maior organicidade dos programas, a melhoria dos níveis de produção, a qualificação dos veículos de publicação, a

viabilização da avaliação qualitativa da produção bibliográfica docente e discente e a avaliação da gestão dos programas (BRASIL, 2010b).

O PNPG, por sua vez, coloca a importância de aperfeiçoar os mecanismos de avaliação dos programas, tendo em vista as exigências do novo quadro econômico que desponta no país, e começa a vislumbrar pequenas mudanças, mas não ainda no intuito de repensar a avaliação, apenas oferecendo estratégias para alcançar a excelência junto aos critérios já existentes (BRASIL, 2010a).

Na perspectiva trabalhada, também procuro redimensionar a discussão sobre a avaliação para além do objetivo de aprimoramento dos cursos. Compreendo que, se os embates não se voltarem à objetividade prática, teremos dificuldade em atingir o ideal da excelência.

O sistema de avaliação da Capes é classificatório, comparativo e competitivo. Então pergunto: Esse sistema tem permitido aos programas que almejam ascender no *ranking*, o alcance da excelência tão desejada? Esse sistema tem conseguido abarcar a formação do aluno frente às necessidades educacionais atuais? Esse sistema tem analisado a qualidade das práticas de pesquisa e qualificado seus pesquisadores?

> *Seria muito interessante que essas coisas fossem discutidas com muito cuidado e que isso transparecesse nos critérios avaliativos. Quer dizer, vamos pensar os critérios avaliativos nos quais a gente consiga articular efetivamente a produção científica. E pensando que a produção científica não se dá exclusivamente a partir de publicações (Professor 1, p. 243).*

Conforme Nóvoa (2007), é preciso considerar o paradoxo vivenciado pelo professor de pós-graduação: esses profissionais ganharam maior visibilidade social devido às contribuições do capital intelectual nos sistemas produtivos, o que aumentou o seu prestígio, mas, ao mesmo tempo, provocou controle estatal e científico mais rigoroso, comprometendo sua autonomia e regulando suas competências e práticas.

Esse modelo de avaliação orientado pelo produtivismo acadêmico caracteriza-se por sintetizar e produtivizar o conhecimento acadêmico, os

programas de pós-graduação, seus docentes e discentes, em uma hierarquização decorrente da "guerra da publicação" e da competição entre os programas, incentivada e legitimada pela própria Capes, como narra o sujeito da próxima narrativa:

> *E então começou, "conta isso, não conta, conta aquilo", você vai a tal evento, o evento é nacional e conta ponto. O evento regional da ANPUH[9], que é aquele que sustentou a ANPUH, que é da Paraíba, que sustentou a luta que resultou na criação do programa de pós-graduação e na linha de pesquisa, já não conta mais ponto, então não vou mais. A situação começou a ficar absolutamente surreal! (Professor 2, p. 263).*

O ambiente competitivo; o excesso de horas trabalhadas entre aulas, orientações, cursos e palestras; as condições precárias de funcionamento de alguns programas; a delimitação dos temas de pesquisa e do número de publicações; a classificação das revistas são algumas das situações que corroboram nessa dinâmica normalizadora. A pressão produtivista é enorme e estressante. Publica-se de forma ansiosa todo tipo de texto em periódicos e apresenta-se todo tipo de *paper* em eventos, numa atormentada corrida por publicações "qualisadas"[10].

O que vale não é a qualidade do artigo e, sim, a qualidade do período ou da editora avaliada pela própria Capes. O que de fato importa é o estrato de A1 e A2 para publicação internacional, B1 e B2 para nacional, indo até B5 e depois C, o que não representa grande prestígio. A1 vale 100 pontos e B5 tem peso 10. Os livros mais bem avaliados recebem L4 e L3, de acordo com os critérios de circulação, relevância da temática e caráter inovador, e L2 e L1 recebem as obras de menor impacto. Também são considerados aspectos como autoria, editora, financiamento, edições, prêmios e outros quesitos que valorizam a obra, embora não sejam obrigatórios (NOSELLA, 2010). O depoimento abaixo, problematiza:

> *Tem um problema aí. Pesquisa não é igual a publicação, às vezes a publicação é um ritual, uma rotina meramente burocrática que não*

[9] Associação Nacional de Historia – PB.
[10] Referência ao Qualis, índice de classificação das revistas e periódicos indexados.

> *envolveu pesquisa, mas você tem que preencher um relatório. Estamos no trem de Breshnev. Eu acho que a palavra pesquisa impõe busca de outras coisas (Professor 1, p. 253).*

Há uma discrepância dos significados atribuídos as coisas.

Também, a ausência de uma cultura de produção científica direcionada à publicação em periódicos bem colocados, indica uma importante dificuldade para ascensão no *ranking* e para a obtenção de financiamento às pesquisas, praticamente inviabilizando o funcionamento de alguns programas.

Observo que o que está sendo avaliado diz respeito à estrutura de publicação e unicamente ao professor. Ao aluno cabe apenas receber em seu *Lattes* o conceito atribuído ao programa que frequenta. Além disso, o crescimento quantitativo dos cursos *strictu sensu* – 1 em 1960 e 205 em 2013 – não tem sido acompanhado, concomitantemente, pelo seu crescimento qualitativo, ou seja, estar classificado acima de 5 é tarefa árdua e direito de poucos.

Esse sistema de avaliação produtivista alimenta-se de uma concepção conservadora do conhecimento, que do ponto de vista das teorias da educação baseia-se na centralização da avaliação quantitativa no professor, relevando a segundo plano a formação dos alunos, vistos como objetos e não como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, o que demonstra distanciamento de valores como democratização e humanização da sociedade. Mesmo assim,

> Sua contribuição é importante na medida em que alerta não ser prudente permancermos prisioneiros do discurso da excelência, pois esse, mesmo que fundamental para pensar os problemas da prática, só pode ser verificado na ação cotidiana junto à resistência do mundo (DEVECHI & DIAS, 2012, p. 12).

Esse embate com a realidade oportuniza uma possibilidade de reinvenção dos discursos até então naturalizados, permitindo o avanço junto às práticas que já foram ultrapassadas.

O discurso da excelência priorizado pela Capes reveste-se de um diferencial pedagógico estratégico que permite um posicionamento privilegiado no que tange às ações e resultados. Mas, o que percebo, de fato, é que tais argumentos são apenas mais uma tentativa de tornar verdadeiro, de legitimar, esse mesmo discurso.

> *É contra a CAPES? Não. Porque contra a CAPES ou contra o CNPq, não faz o menor sentido. A CAPES e o CNPq são duas agências de fomento, de estímulo à pesquisa no país, são conquistas do país. Veja, com a ação dessas instituições, evidentemente, mesmo que ainda falte alguma coisa, mas é inegável que a pesquisa avançou no país e isso é bom em todas as áreas. Na nossa área de História, por exemplo, lá nos últimos 10 ou 15 anos, avançou tremendamente: criação de novos programas, enfim, abertura de fronteiras novas do conhecimento histórico. Então não resta dúvidas, basta você pegar as quantidades de publicações, de eventos, você vê como é rico (Professor 1, p. 240).*

Pensar a educação em termos emancipatórios, reduzindo as desigualdades entre os programas e propiciando um desenvolvimento equilibrado, cujo foco estivesse no crescimento qualitativo da pós-graduação em educação no Brasil, tornaria possível "minimizar os efeitos do círculo perpétuo e recorrente de empobrecimento e desqualificação das forças de trabalho docente e discente (DEVECHI & DIAS, 2012, p. 16).

Por isso, a avaliação deveria ser concebida em toda a sua complexidade e abrangência, buscando a coexistência e colaboração dos aspectos quanti e qualitativos. Afinal, avaliar performances na pesquisa em educação significa muito mais do que formular um conjunto de variáveis matemáticas. Compreende aspectos humanos, políticos, culturais e institucionais.

Ainda, presumo que poderiam ser repensadas suas bases teóricas e epistemológicas, resgatando a avaliação formativa, ao invés de concentrar todo o peso político-pedagógico do processo nos ombros dos professores, redistribuindo-a entre eles, os discente e a proposta do programa. A implementação dessas novas posturas evitaria as recorrentes críticas acerca da sobrecarga de trabalho na pós-graduação e, consequentemente, o

stress e o adoecimento relacionado ao desempenho das atividades profissionais.

Atitudes de valorização e envolvimento cooperativo de todo o quadro institucional são exemplos de mudanças contingentes para o processo de aprimoramento necessário à efetividade prática do discurso da excelência acadêmica.

Dada a relação entre a construção do conhecimento sobre os professores, seus esforços e seu local de trabalho, através das Ciências Humanas e da extensão de um poder normalizador por toda a universidade, a agenda docente, como uma forma de profissionalização crescente, também precisa ser questionada e mediada por um conjunto mais amplo de pressupostos.

Foucault (2009a) voltou seus estudos para as instituições, baseou-se em seus edifícios e equipamentos, investigou suas doutrinas e disciplinas, enumerou suas práticas e mostrou suas tecnologias. Considero, como ele, ser importante conhecer os mecanismos que constroem as instituições e as experiências institucionais. E também acredito ser primordial prestar atenção nas pessoas no interior dessas instituições.

Assim, na presente pesquisa, priorizei, para além das instituições, analisar seus efeitos na vida das pessoas que experienciam seu cotidiano e trabalham dentro de seus muros: os professores.

Produzir a si próprio é um projeto contínuo, complexo, que está baseado numa visão parcial de si mesmo. Um professor, portanto, percebe a necessidade de reavaliar, repensar e reinterpretar sua posição contingente à luz de novos perigos e do fluxo constante de necessidades burocráticas.

"O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade, mas ele é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica que chamei de disciplina" (Foucault, 2009a, p. 194). A apoteose desse processo de "observação hierárquica" e "julgamento normalizador" é o exame, a "cerimônia de objetificação" do indivíduo, onde é identificado, diferenciado, classificado e marcado *ad infinitum* de acordo com a norma.

O conhecimento, nessa lógica, opera como tecnologia disciplinadora e o produtivismo acadêmico, por sua vez, reveste-se das relações envolvidas nos processos de regulação e controle. O trecho abaixo revela o descontentamento ocasionado:

> *Acho que o produtivismo pra mim é isso, essa ânsia de produzir coisas novas, reiteradamente, para que esse mercado das ideias seja alimentado. Os "caras" estão lá produzindo artigos todo o ano, porque para o programa é importante. Então imagino que isso acontece em todos os lugares. É isso que é lamentável, a substituição da qualidade pela quantidade. (Professor 2, p. 269-271).*

Isso torna mais do que evidente a eminência de se redimensionar essas políticas para não comprometer o trabalho acadêmico em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, desqualificação, enfraquecimento, marginalização social, desvalorização salarial, e esvaziamento político.

Na visão de Veiga-Neto & Saraiva (2009, p. 199),

> O modelo de trabalho privilegiado na contemporaneidade é o trabalho imaterial, focado na cooperação entre cérebros e capaz de produzir as inovações que mobilizam o capital cognitivo. A segurança da rotina acadêmica moderna foi substituída pela impermanência e pelos acontecimentos[11]. O conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido.

Esse cenário, ainda segundo os autores, desponta em dois sentidos diferentes, mas não excludentes, que talvez até se complementem: um trata das novas configurações do trabalho docente; o outro trata das concepções sobre o papel da educação pós-graduada nos dias de hoje.

A contemporaneidade busca um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si. Essa 'arte da existência', essa reconfiguração de si, tem uma importância considerável na sociedade contemporânea e pode ser entendida como

[11] O acontecimento é o inesperado, o imprevisível, o singular. Como caracteriza Foucault (2010a, p. 15), "é indispensável marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se esperava".

> Prática refletida e voluntária através da qual as pessoas não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2010b, p.15).

Ao historicizar como o homem vem desenvolvendo o conhecimento sobre si é possível perceber que essa trajetória tem propiciado o aprofundamento da ciência em diversas áreas do conhecimento (Economia, Biologia, Psiquiatria, Medicina, Pedagogia, Direito, dentre outras). Foucault (2009c) considera as ciências *jogos de verdade* específicos, relacionados a técnicas específicas, que os homens usam para entender a si mesmos.

Nas décadas de 60 e 70, Foucault estuda os mecanismos de controle e sujeição que negam a autonomia do indivíduo. Na década de 80 discute as resistências dos indivíduos aos mecanismos de controle, afirmando as possibilidades de autonomia. Esse último período de sua obra é encerrado com o livro "*As Tecnologias do eu*" (1990b). As tecnologias do eu constituem:

TECNOLOGÍAS DEL YO		
a)	***Tecnologias de produção***	- estreitamente relacionadas com o trabalho e o ato de manipular objetos;
b)	***Tecnologias de sistemas de signos***	- uso de símbolos, representações ou significações;
c)	***Tecnologias de poder***	- são as formas pelas quais o sujeito se objetiva, determina sua conduta e se submete a um fim de dominação;
d)	***Tecnologias do eu***	- estabelecimento de um conjunto de atitudes sobre si, sobre seu corpo e sua alma, para obter transformações sobre si com a finalidade de atingir um certo grau de satisfação.

Quadro 4 – Tecnologias desenvolvidas para que os homens possam entender cada vez mais a si mesmos.

Elas permitem aos indivíduos efetuar, por seus próprios meios, um certo número de operações sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos, suas condutas e o fazem de modo que transformam a si mesmos, modificando-se

para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza, sabedoria, poder ou imortalidade (FOUCAULT, 1990b).

Esse processo de "aprender a aprender" sobre si mesmo significa tornar-se o empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir esse capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À universidade caberia ensinar essas técnicas de gestão.

Enfim, migrar os questionamentos para o âmbito discursivo implica ressignificar agendas, conteúdos, discussões, experiências, oferecendo um novo olhar sobre a pós-graduação e os sistemas de avaliação que a gerenciam, e um redirecionamento qualitativo das publicações científicas, proporcionando maior qualidade e contribuição social das pesquisas educacionais, dos programas, dos seus professores e da própria reflexão.

Entender como o mundo está se constituindo e continuamente se reconstituindo, como os modos de governar os outros e a si mesmo estão se modificando, são aspectos fundamentais para se repensar tanto as práticas da pós-graduação quanto as pesquisas e teorizações a elas relacionadas.

3.4 RELAÇÕES DE SABER-PODER NA PROFISSÃO PROFESSOR PESQUISADOR E A EXPERIÊNCIA DE SI

Para tensionar ainda mais as relações estabelecidas até aqui, neste capítulo busco operar com os três domínios teóricos percorridos por Foucault em sua obra – **ser-saber, ser-poder, ser-consigo** –, aproximando os conceitos norteadores à dimensão da universidade brasileira contemporânea e à vida acadêmica dos professores pesquisadores, para, dessa forma, pensar os processos de subjetivação constituídos nessas relações e entender os efeitos das novas formas de dominação e controle produzidas nos sistemas educacionais e nas pós-graduações do país.

3.4.1 O sujeito como produtor de saberes

> Educação e Filosofia sempre andaram juntas, sendo até difícil distinguir uma da outra. Isso fica evidenciado na palavra grega *Paidéia* e na alemã *Bildung*, a construção de si mesmo, saindo da *doxa* em direção à *episteme*, para utilizarmos os termos de Platão. Com a tecnificação do mundo moderno, elas foram separando-se e distanciando-se. A excessiva planificação da Educação, movida por um ideal positivista, levou-nos rumo a sérios impasses. (GALLO, 2004, p. 80).

O mundo moderno foi marcado por três tipos de episteme: a clássica fundada na similitude; a moderna erigida sobre a representação; e a terceira articulada em torno da linguagem. As diversas ciências constituíram-se como esforços de representação desse mundo, buscando estabelecer uma ordem através do saber. Tal ordenação do mundo está intimamente relacionada com os mecanismos de poder numa *volonté de vérité*.

Essas reflexões demonstram que numa cultura e num momento do tempo não há mais do que uma episteme definindo as condições de possibilidade de todo saber, tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática (FOUCAULT, 1990a).

O termo disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber, apresenta uma ambiguidade conceitual que invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades.

Nesse sentido, educação e filosofia devem ser vistas como "caixas de ferramentas" que disponibilizam as ferramentas necessárias para resolver os problemas do cotidiano, visto que a tarefa de conhecer é sempre incompleta (Foucault, 1990a).

Ao conceber essa ideia, afasta-se da visão de mundo transcendente, fundamentada nos universais, estando mais alinhado à noção que Deleuze (2005) chamou de imanente: aquele pensamento conceitual que se constrói profundamente enraizado na realidade cotidianamente vivida, que

abandona as pretensões generalizantes, experimenta a pluralidade e desconfia das certezas definitivas.

Para Foucault (2002), a filosofia [assim como a educação] é, desde Nietzsche, um exercício-diagnóstico do presente e implica praticar, frequentemente, o autoquestionamento, dando vida ao pensamento. Ao debruçar-se sobre a arqueologia do saber, procurou abordar o problema do sujeito pelo viés das suas relações com o saber, com o conhecimento e com os discursos produzidos, enfatizando que a ideia de sujeito, o conceito de sujeito, modifica-se em diferentes momentos históricos.

Desse modo, acredito que também podemos pensar a educação através de Foucault, apropriando-nos de suas concepções filosóficas para perceber que mais do que nunca é preciso explorar a transgressão e ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, e olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber, que nos últimos séculos vem funcionando para produzir a modernidade e o sujeito moderno. Embora estejamos vivendo em outra época, não podemos negar as heranças deixadas pela modernidade no mundo contemporâneo.

No domínio **ser-saber**, a preocupação central é pensar o sujeito como produtor de saberes construídos cotidianamente em um movimento de criação e multiplicidade. O sujeito, então, configura-se como multiculturalidade e está em sintonia com os movimentos de transformação, derivando-se de diferentes processos de subjetivação, como demonstrado no relato abaixo:

> *Outra coisa: não é porque eu fico em história colonial que tenha que ficar a vida inteira. Adoro ler história contemporânea, de vez em quando tenho umas fases de ler sobre Grécia. Não tem a menor utilidade do ponto de vista diretivo da pesquisa. Mas eu não posso virar um pesquisador de história colonial e ser obrigado a deixar de ler coisas de história contemporânea por que eu gosto, gosto de ler. A segunda guerra, pego um livro sobre a segunda guerra e leio. Qual o efeito prático disto? Nenhum. Apenas me dá prazer e isso é uma coisa boa, bacana. Eu me propus a não emburrecer, me propus a sempre poder aprender algo. Agora estou lendo Represálias Selvagens (Professor 1, p. 254).*

Ao ler As Palavras e as Coisas isso ficou evidente para mim. Nos percursos de sua escrita, Foucault (1990a) buscou desvendar esses processos de constituição dos saberes modernos, desmistificando a ciência, e o próprio sujeito, como desenvolvimento linear e contínuo, adentrando a "zona cinza do não dito" enquanto forma de desconstrução e de resistência ao então instituído. Isso porque o determinismo mecanicista prioriza a previsibilidade e o universal para descrever e controlar a realidade e não considera o movimento, o múltiplo, a desordem e as incertezas da vida como constantes.

Nesta pesquisa, amplio o conceito moderno de razão ao pulverizá-lo e distribuí-lo em múltiplos espaços, mostrando seu caráter contingente, histórico, construído e aplicável em diversas situações e diferentes circunstâncias, colocando em xeque a ideia da razão iluminista, unificadora e totalitária, que aprisiona o sujeito em si próprio.

É possível verificar que alguns temas que foram fabricados como verdades incontestáveis em momentos particulares da história, podem e devem ser repensados, criticados e destruídos. Filosofar, assim como ensinar e aprender, é problematizar infinitamente e entender que não existem respostas definitivas para o mundo.

Penso que é exatamente nesse viés que caminha este estudo e que podem caminhar as práticas sociais, se quisermos mobilizar a educação através de novas e poderosas ferramentas que possibilitem mudar o que precisa ser mudado.

O argumento que aqui compartilho é o de que a pluralidade de perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas representa uma riqueza para o universo educacional, principalmente na instância da pós-graduação, pois implica a formação de professores e pesquisadores críticos, que reflitam sobre suas ações com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas para o contexto em que atuam. Pluralidade não significa abrir mão de critérios de rigor e de relevância. Estes são ressignificados em função dos

paradigmas que orientam as práticas e pesquisas, em uma perspectiva de diálogo, crítica e argumentação constantes.

Também, superar as dicotomias entre teoria e prática e ensino e pesquisa, bem como a superação dos binômios, pesquisa pedagógica/pesquisa científica, pesquisa qualitativa/pesquisa quantitativa, pesquisa transformadora/pesquisa contemplativa, universalismo/relativismo, é condição *sine qua non* às universidades e aos cursos de pós-graduação para resgatar saberes e valores que até o momento estiveram perdidos.

> *A questão da extensão, por exemplo. Ela é subavaliada nesses processos que privilegiam, a meu ver excessivamente, a questão da publicação. Na questão do ensino, eu acho que a criação de Programas de Pós-Graduação não pode criar ou suscitar ou favorecer aquela clivagem de graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa, como se o ensino fosse o primo pobre da pesquisa (Professor 1, p. 242).*

Essa postura, para a educação de um modo geral, tem sido interpretada como marca fundamental na análise dos processos de formação de identidades e de discursos em um mundo complexo e sempre contingente. As noções de ensino e pesquisa e seus critérios de relevância passam a ser entendidos enquanto argumentos construídos a partir de paradigmas articulados em função das posturas epistemológicas e ontológicas assumidas, admitindo-se possibilidades plurais de ressignificações, hibridizações e interpretações desses e de outros saberes (PETERS & BESLEY, 2008).

Para mim, trata-se de avançar e promover a superação de metanarrativas e contribuir para a formação identitária plural da pós-graduação e dos sistemas de avaliação das diferentes áreas do conhecimento que abrange.

3.4.2 O poder como prática social

Inspirada em Nietzsche, a genealogia é a "metodologia" usada por Foucault para estudar o poder, se considerarmos como método um certo

modo de interrogar e um conjunto de estratégias analíticas de descrever o mundo. Ainda sobre essa questão:

> Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária, que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2010a, p. 171).

O principal objeto de toda genealogia é sempre o poder. Entretanto, não existe em Foucault uma teoria geral do poder. Suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua natureza, uma essência definida por suas características universais. O poder é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

A concepção clássica de poder, construída pela Filosofia Política, é algo que se pode chamar de topologia, do grego *topos,* que significa lugar. Numa determinada sociedade há lugares onde o poder se concentra e lugares onde ele não existe.

Na concepção topológica fala-se em "soma zero", ou seja, para que haja o equilíbrio social, a ordem de grandeza positiva de poder concentrado em determinado lugar deve ser igual à ordem de grandeza negativa de poder que falta nos demais espaços sociais. Caracteriza-se como uma relação ativo-passiva: um ou uns exercem o poder ativamente, enquanto os demais sofrem passivamente a ação do poder exercida sobre eles. Essa concepção topológica refere-se a uma perspectiva macroscópica do poder, na qual, através de uma visão geral do território, é traçada a cartografia do poder.

Foucault (2010a), contudo, insatisfeito com tal conceituação propõe uma perspectiva de poder baseada em Leviatã, contra o uno, o aprioristicamente determinado, investigando suas relações sob a ótica oferecida pela **microfísica do poder**, contrária à noção clássica, que ao tratar da cartografia do poder estaria desvendando a sua macrofísica. Essa questão do micro e macro é deslocada para a questão do regional e nacional na fala abaixo:

> *A ideia do regional numa circunscrição que extrapolava aquela clássica noção de que o que é Norte e Nordeste é regional, o que é Sudeste é nacional. Nós justamente procurávamos romper essa formulação e estimular trabalhos que inovassem neste campo (Professor 2, p. 260).*

A genealogia do poder, então, age através da análise de regiões tradicionalmente deixadas de lado. A sociedade estaria enredada pelo poder, numa espécie de "tecido de renda", cujos micronós dariam a feição do tecido social.

Nessa perspectiva já não existe a "soma zero", pois na microfísica da dinâmica de forças encontram-se outras reciprocidades e interrelações permeando os micropoderes particulares. O poder encontra-se capilarizado pelo meio social e não concentrado em lugares específicos. Não há poder e não-poder, mas múltiplos poderes e contra-poderes. E a partir dessa teia microfísica de poderes e contra-poderes é que ergue-se toda a macroestrutura social.

Essa nova ótica é resultado das transformações pelas quais passou a estrutura das sociedades ocidentais contemporâneas:

> Trata-se, em suma, de orientar para uma concepção de poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel das correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito. E isso, não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais o fato de as correlações de

> força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político. (FOUCAULT, 2011, p. 97).

Não podemos conceber o poder de uma forma reducionista, restringindo-o apenas e tão somente a repressão, interdição, proibição e lei,

> Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. (FOUCAULT, 2010a, p.148).

O poder materializa-se e deixa de ser essencialmente jurídico, consolidando a necessidade de se buscar um novo olhar para melhor compreendê-lo, sendo imperativo que junto à sua face negativa – poder como repressão – seja anexada também a sua face positiva – o poder como fonte de produção social. É a tecnologia do poder.

> [...] Captar a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos, precisamente o contrário do que Hobbes quis fazer no Leviatã [...], formar uma vontade única, ou melhor, um corpo único, movido por uma alma que seria a soberania [...]. Portanto, em vez de formular o problema da alma central, creio que seria preciso procurar estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos do poder. (FOUCAULT, 2010a, p. 183).

Assim, o poder não está mais no topo, mas na base das relações sociais. É mais fruto da ação e das correlações de força que se concretizam em meio à multiplicidade de indivíduos que se fazem sujeitos justamente através das relações de poder, do que da ação unilateral de um soberano, que exerce despoticamente o poder em detrimento da legião de súditos, rompendo definitivamente com sua concepção clássica como *topoi*; uma vez que não se pode concebê-lo como materializado num determinado

lugar ou lugares específicos, mas diluído pelo tecido social, em uma espécie de onipresença do poder.

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca é o alvo inerte ou consentido do poder; são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2010a, p. 183).

Dada a complexidade que a multiplicidade de forças traz para o âmbito das relações de poder, essa perspectiva com a qual dialogo afasta-se da lógica formal para além do sim e do não, dos binarismos, ou da dialética hegeliana limitada à tríade tese/antítese/síntese. Muitas vezes as correlações não são diretas e imediatas e o esquema clássico de causa e efeito é obscurecido até perder o sentido completamente.

Vejo o poder como a multiplicidade das correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e que são constitutivas de sua organização. Sua condição de possibilidade, ao invés de vir de um foco único do qual irradiam as linhas de fuga, vem justamente da instabilidade das correlações de força que estão constantemente ensejando novos equilíbrios, novos estados de poder.

Quando o concebo numa certa sociedade, estou vislumbrando a arquitetura particular dessas correlações determinantes em tal sociedade, baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido nesse momento especifico.

Para compreender todas essas suas implicações, faço uma síntese dos cinco corolários sobre o poder apresentados por Gallo (2004):

1°)	**O poder se exerce.**	O que significa dizer que ele não é algo que se conquista, que se possua ou que se perca, mas algo que todos os indivíduos exercem e sofrem, numa força de

		coesão que mantém o universo unido.
2°)	**As relações de poder são imanentes.**	O poder é interno a todo e qualquer tipo de relação social, emanado dela, sendo seu efeito imediato. Foucault, nesse aspecto, reage diretamente a Marx: "as relações de poder não estão em posição de superestrutura, em um simples papel de proibição ou recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor" (FOUCAULT, 2011, p.90).
3°)	**O poder vem de baixo.**	O esquema do dominador-dominado é insuficiente para descrever a relação de poder. A complexidade desse tipo de relação abomina essa dualidade simplista, pois múltiplas são as correlações de forças que atuam numa determinada relação de poder. Examinando microscopicamente é possível verificar que são essas correlações de forças que sustentam os macropoderes que percebemos de forma mais imediata.
4°)	**As relações de poder são intencionais.**	O poder é sempre estratégico, o que equivale a dizer que é guiado por metas e objetivos, obedecendo a uma certa lógica e possuindo uma racionalidade interna que o dirige.
5°)	**Se há poder, há resistência.**	Essa é a condição de sua existência; assim a resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes – a resistência. A resistência dos contrapoderes obedece às mesmas regras dos poderes, sendo intencional, mas não subjetiva.

Quadro 5 – Síntese dos cinco corolários sobre o poder apresentados por Gallo (2004).

Esses corolários representam a onipresença do poder:

> Não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provem de todos os lugares. [...] O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 2009b, p. 89).

Desse modo, a universidade funciona como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que nela circulam com os saberes que a engessam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. De um modo geral, é preciso perceber como algo se tornou verdade para determinado grupo ou sociedade e para uma determinada época, como foi possível formar tal racionalidade, considerando que num dado momento histórico existe um conjunto de regras e princípios que predominam e que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas. Esses jogos de poder e verdade determinam os modos de sujeição que devem operar para que um certo modelo possa prevalecer. O recorte a seguir expõe essa situação:

> *Você tem que publicar dois artigos por ano, em periódicos qualisados em nível A, nível B e C. Evento só é financiado se for para evento internacional, se for apresentar. Como é que você vai apresentar se todos querem apresentar? A conta não bate, e ao mesmo tempo tem, o que é muito positivo, a disseminação dos cursos de pós-graduação no Brasil, como fruto dessa política de expansão, que é positivo. As pessoas têm que ter acesso a mestrado, doutorado, pós-doutorado, mas ao mesmo tempo você está cada vez mais qualificando pessoas para ocupar os mesmos postos, e mais uma vez a conta não bate (Professor 2, p. 264).*

Pensar como estamos sendo governados é precípuo para compreender o que vem acontecendo no mundo, em particular nas instituições de ensino e em torno dos seus programas de pós-graduação. Reconheço a multiplicidade de configurações que o ensino superior pode assumir, mas reitero que tais configurações desenvolvem-se sobre um pano de fundo comum a todas elas, um dispositivo neoliberal estratégico na produção de subjetividades.

Ciente disso, não posso e nem quero contribuir para que a educação continue a ser reduzida a eventuais automatismos institucionais e ideológicos e/ou a procedimentos didático-metodológicos. A educação precisa pulsar a sociedade em suas múltiplas configurações e em seus processos vitais de ressignificação, reinvenção e transformação.

3.4.3. A ética como cuidado de si

Essa terceira fase da obra de Foucault, o domínio do **ser-consigo**, é marcada principalmente pelos volumes de A História da Sexualidade (2009c; 2010b; 2011), que trazem importantes elementos para ir adiante no diagnóstico do presente e pensar possíveis futuros para a educação e os educadores. O trecho a seguir mostra como o educador pode ser subjetivado de distintas maneiras.

> *Para alguns a vida profissional é um verdadeiro martírio, é o vale de lágrimas. Pra mim não, eu encaixo isso muito bem. E acho que nós temos sempre que nos defrontar com situações difíceis e complexas, faz parte da instituição universitária, da vida social, até da espécie humana, que é uma espécie que é tudo, menos linear (Professor 1, p. 248).*

Nesse domínio há uma preocupação com a temática ética, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que valha a pena ser vivida.

Seguindo os passos de Nietzsche, Foucault (2011) coloca que a ética deve ser uma "estilística da existência", onde cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte.

Nesse sentido, a função professor-pesquisador não se restringirá apenas ao desempenho da profissão, e sim será expandida a uma trajetória e a uma filosofia de vida, cujas palavras, como ferramentas da experiência, esculpirão conceitos e perscrutarão pensamentos, sentimentos e atitudes.

Observo que uma educação que ultrapasse e transgrida a disciplinarização e a técnica será necessária para fundar as possibilidades de tal ética. Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, que promova novas perspectivas de reconfiguração de si e das relações vividas. Uma educação voltada a produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma tendo como objetivo explícito a sua transformação. Uma educação

que, como estratégia pedagógica de transformação, provoque a tessitura genuína de obras de arte.

Essas condições de possibilidade, no entanto, implicam tensionar como se desenvolve a consciência de si nos sujeitos, considerando-a como um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação da própria subjetividade. Trata de produzir e mediar certas formas de subjetivação nas quais se estabelece e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma.

A própria **experiência de si** não é senão,

> O resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. É aquilo que o sujeito se oferece a respeito do seu próprio ser quando se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina (LARROSA, 2010, p. 43).

Segundo Foucault (2010a, p. 17), para analisar a experiência de si, deve-se:

> [...] Analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ideologias, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e também as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.

A experiência de si precisa ser compreendida em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si, conforme observado no relato seguinte:

> *Foi muito duro para eu decidir. Foi duro, mas ao mesmo tempo não foi uma decisão tomada de uma hora para outra. Foi uma decisão pensada, vivida. Mas foi vivida em vários níveis e nesse nível particular do reconhecimento da minha infelicidade por estar neste circuito. Foi vivida com dificuldade com relação ao convívio com essa situação dentro do programa, que era uma situação promovida pela política, mas claro, realizada por pessoas. As pessoas é que realizam (Professor 2, p. 275).*

As formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente. Foucault (2010a) mostra uma modalidade de regulação que é diferente tanto daquela baseada na lei quanto daquela baseada na norma. As "artes da existência" não estão ligadas ao obrigatório. São "práticas do eu" que não foram capturadas, nem por um código explícito de leis sobre o permitido e o proibido, nem por um conjunto de normas sociais. Não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização. Integram uma ética positiva, isto é, uma ética referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Também não visam universalização, nem se fundam em uma teoria universal da natureza humana. Constituem, portanto, uma ética pessoal, não relacionada à identidade do sujeito, mas à livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, uma ética configurada esteticamente.

Larrosa (2010) propõe, para esse fim, as Técnicas do Eu, cinco dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, sintetizadas e explicitadas a seguir:

- **Ver-se** – Metaforização ótica do autoconhecimento como visão de si próprio, algo como voltar o olho da mente para dentro. A visibilidade é qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção, uma máquina ótica que determina o que é visível dentro do sujeito para si mesmo.

- **Expressar-se** – Metáfora da exteriorização. A linguagem é um mecanismo para a exteriorização de estados subjetivos, isto é, a linguagem exterioriza o interior. Serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. O discurso expressivo é, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. E essa subjetividade não seria senão o significado do discurso, máquina enunciativa que produz ao mesmo tempo significante e significado.

- **Narrar-se** – A recordação implica imaginação e composição, implica certo sentido do que somos e certa habilidade narrativa. Operação onde se constrói a temporalidade da história do sujeito, da experiência de si, ou seja, cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que organizam de um modo particular suas experiências, atribuindo-lhes um significado. Autor, narrador e personagem são a mesma pessoa.

- **Julgar-se** – Basicamente moral, representa as formas nas quais os sujeitos devem julgar a si mesmos segundo critérios de normas e valores. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio da moral se constituem como atos jurídicos da consciência. A construção e a mediação da experiência de si têm a ver, então, com uma dimensão de juízo (baseada na lei), normativa (baseada na norma) ou estética (baseada no estilo).
- **Dominar-se** – O poder é uma ação sobre as ações possíveis. Por isso, a história dos indivíduos ou das sociedades é a historia das relações de poder que os produzem como tais. A experiência de si, nessa dimensão, é o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação.

Quadro 6 - Técnicas do Eu propostas por Larrosa (2010).

Todas estas dimensões tratam de analisar a produção da experiência de si (o que conta como autoconhecimento, como tomada de consciência ou como auto-reflexão crítica) no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização). Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si.

Tomar esses dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e a historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico.

Com isso, Foucault (1990b) definiu as **tecnologias do eu** como aquelas nas quais o indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. Suas experiências constroem e medeiam essa relação e demonstram como a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação[12]. São as experiências de si que acabam por transformar seres humanos em sujeitos.

Cada uma de suas dimensões está intimamente relacionada com essa transformação. As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legitimas de dizer. Ao narrar-se, a pessoa diz o que viu de si mesma.

O ver-se, o expressar-se e o narrar-se, no domínio da moral, se configuram como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a

[12] A ontologia do sujeito não é mais do que a experiência de si que Foucault (1990a) chamou de "subjetivação".

relação da pessoa consigo mesma acontece através do julgar-se, dimensão essa constituída de valores e normas de conduta. É como se o sujeito da reflexão, além de possuir a capacidade de ver-se, tivesse também um critério ou padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. E uma vez que a autocrítica remete o ver-se, o expressar-se e o narrar-se a toda uma lógica do critério e do valor, o julgar-se remete a uma lógica jurídica do dever, da lei e da norma.

No campo moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver com uma dimensão de juízo que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo). Mas, em todos os casos, tem-se a constituição de um sujeito que julga, um conjunto de critérios (um código de leis, um conjunto de normas ou uma série de critérios de estilo) e um campo de aplicação.

Na perspectiva foucaultiana, implica o privilégio do critério:

> O critério seja ele uma lei, uma norma, ou um estilo, não é exterior ao seu campo de aplicação. Tampouco é exterior ao sujeito que o aplica em juízo. O critério produz também o sujeito que julga, o juiz. Assim, tanto o sujeito do juízo quanto o que constitui o âmbito do julgado são produtos dos sistemas de critérios que se põem em jogo (Larrosa, 2010, p. 77).

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se, seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura.

Essas operações de visibilidade, de enunciação e de juízo devem ser analisadas do ponto de vista das relações de poder, bem como a experiência de si, que a partir da dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à transformar-se.

Aprender a dominar, a governar e a conduzir é estabilizar as ações, dar-lhes uma forma, uma direção, uma composição mútua, uma ordem, um sentido. É dirigir as forças, capturar e orientar as condutas, reduzir sua indeterminação, sua fluidez, sua desordem.

Inspirada pelas Técnicas do Eu convido abrir-se para outras possibilidades e ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, viver-se de outro jeito.

Ouso dizer que é impossível exercer o ofício de pesquisador sem experimentar-se, o que pode funcionar como "propulsão para qualquer investigação, estimulando a atitude de busca continuada do conhecimento" (LOURO, 2007, p. 239). Somos construção permanente. E é isso que pretendi com essa pesquisa: realizar um exercício de transformação, um exercício de transformar nosso olhar sobre o mundo, sobre as coisas e, sobretudo, sobre nós mesmos.

4. TRANSGRESSÕES

> O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios do discurso. É algo que se esconde frequentemente, mas anima sempre os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 2012, p. 180-181).

Diria que este é o capítulo principal desta Tese, o protagonista, aquele que cria suas condições de possibilidade, que impulsiona e faz vibrar seus movimentos, traz o âmago da discussão proposta. Nele, analiso os acontecimentos e as materialidades que envolvem a pesquisa, e estabeleço relações entre os discursos analisados e os conceitos operados e configurados como **enunciados-chave**. São eles: **produtivismo acadêmico**; **governamentalidade**; **relações de saber-poder**; **biopolítica**; e **sujeito/assujeitamento**.

As materialidades compreendem: alguns documentos da Capes que orientam a pós-graduação; a carta elaborada por quatro professores pesquisadores solicitando desligamento do programa de pós-graduação ao qual pertenciam; e as narrativas dos mesmos, suas motivações e frustrações que acabaram culminando na referida carta.

A fim de contextualizar a situação da pós-graduação brasileira através de suas políticas públicas, começo com a análise dos discursos encontrados

no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); no APCN[13]; Avaliação Trienal da Pós-Graduação; Documentos de Área referentes à Pós-Graduação em Educação dos dois últimos triênios (2007/2009; 2010/2012); e Documentos PPGE/UFPB, relacionados aos critérios de credenciamento e recredenciamento docente no programa e à Ficha de Avaliação mais recentemente emitida pela Capes.

Depois, com imenso significado para a pesquisa, apresento e discuto a carta escrita pelos docentes (Anexo 1), representando uma atitude de resistência ao "império produtivista" que articula e legitima as políticas para a pós-graduação. Sua repercussão alcançou as universidades e programas do Brasil todo, sendo comentada e compartilhada por docentes e alunos através das redes sociais (Anexo 5), tornando seu conteúdo amplamente conhecido, divulgado e discutido.

E finalmente, para conhecer os processos de subjetivação que atravessaram a carta e a vida desses professores, me debruço sobre suas narrativas (Anexo 4), obtidas através de encontros fluidos, individuais. Todos os encontros foram previamente marcados, tiveram seus conteúdos gravados e foram consentidos pelos sujeitos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3). As narrativas foram orientadas por tópicos norteadores (Anexo 2), elaborados a partir da carta e de outros textos, mas que mantiveram-se abertos, flexíveis às descontinuidades e espontaneidades que pudessem surgir.

E surgiram. A principal foi relacionada à quarta narrativa, correspondente ao encontro com a Professora Regina Behar, que teve o arquivo corrompido no processo de transcrição, inviabilizando a análise discursiva do seu conteúdo. Ainda, em função de limitações de ordem espaço-temporal e técnicas, não foi possível refazer a entrevista ou encontrar outra maneira de reconstruir as falas e recuperar os discursos. Fiquei inconformada, subjetivada de maneira "trágica", mas acabei tendo

[13] Aplicativo estabelecido pela CAPES para Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação.

que prosseguir e aceitar que os acontecimentos e descontinuidades são parte do processo que é fazer pesquisa.

Vamos aos documentos.

4.1 OS DOCUMENTOS

Há quase 50 anos, era publicado o parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira, que representa o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país. A partir desse marco regulatório, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1966. Desde então, passou-se por um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, e de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que se chegasse à situação na qual nos encontramos hoje.

E quando reflito sobre essa história, algumas questões que integram o cotidiano de um pesquisador reaparecem com maior intensidade: para quem pesquisamos? Qual o destino de nossas investigações? Os processos e os resultados das nossas pesquisas estão interferindo na construção de uma sociedade mais justa?

> *Essas problematizações remetem a aspectos muito importantes que tangem ao sistema de avaliação, ao papel da universidade, do conhecimento científico e da própria Educação (Pesquisadora/Professor 3, p. 288).*

Essas são questões centrais para todos os que fazem pesquisa, mas falo especificamente do lugar de quem faz pesquisa em educação. E dentro da minha temática, penso que as políticas voltadas à pós-graduação deveriam também considerar e dar conta dessas mesmas questões.

Assim, é importante conhecer os principais documentos que legislam a área e ver como é pensada a pós-graduação.

4.1.1. PNPG 2011-2020

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um documento que funciona como um planejamento estatal elaborado pela Capes para gerenciar as atividades da pós-graduação no decorrer desses quase cinquenta anos de trajetória e tem como princípio norteador o avanço na compreensão "do que, do como e do para quem ensinamos e pesquisamos, enquanto estamos consolidando o paradigma da formação de professores pesquisadores comprometidos com a transformação social" (BRASIL, 2010a).

> *Acho tão bonito o que a **CAPES** faz, tão corajoso colocar dinheiro na universidade, tão interessante o que nossas universidades fazem, mas tão distante do que o povo precisa, veja que dor! O que fazemos é belíssimo, em termos de instituição, mas é tão distante do que o povo precisa! Só vai ser pleno quando isto que fazemos aqui, servir às pessoas que de fato precisam (Professor 3, p. 288).*

Tentar avançar nessa compreensão consiste em estar mais próximo de responder com sabedoria a essas e outras questões, pois é preciso urgentemente assumir uma nova posição.

Dentro do PNPG, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação, desde sua implantação pela CAPES em 1976, tem sido peça fundamental nessa tentativa, ocupando papel de grande importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Tem como principais objetivos:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido nos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- Fundamentar, nos termos da legislação vigente, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros, exigência legal para que possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional

nesse campo;
- Cooperar para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- Dotar o país de um completo banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- Oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

Quadro 7 – Objetivos do Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela Capes. Disponível em: http://capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao

Para cumprir essas funções, o atual Sistema de Avaliação divide-se em dois processos avaliativos, conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível e vinculados a instituições de diferentes regiões do país. São eles: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação.

Segundo o PNPG Vol. 1 (BRASIL, 2010a), a Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente.

A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação (APCN), documento que será discutido no capítulo posterior, é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação anuncia que o Sistema Nacional de Pós-Graduação, enquanto eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, deve procurar atender às

necessidades nacionais e regionais e continuar contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância (BRASIL, 2010a).

Na sua elaboração foram convidados a dar sua contribuição, mediante estudos e sugestões, especialistas de diferentes áreas do conhecimento e do ensino. O PNPG é constituído, então, de duas partes: o Plano propriamente dito, composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação e os Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados.

Trabalho aqui apenas o Volume 1 e alguns aspectos que considero mais relevantes para a pesquisa. O documento é bastante extenso, composto de capítulos que cobrem diferentes aspectos da pós-graduação, e que foram elaborados por membros das Comissões e das Diretorias da CAPES e convidados, a partir de outros documentos de referência, analisados e aprovados pela Comissão Nacional (BRASIL, 2010a).

Basicamente, o PNPG Vol. 1 está organizado em torno de cinco eixos:

1	► A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias;
2	► A criação de uma nova Agenda Nacional de Pesquisa e sua associação com a Pós-Graduação;
3	► O aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema C,T&I (Ciência, Tecnologia & Inovação);
4	► A multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa;
5	► O apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Quadro 8 – Eixos do PNPG Vol. 1.

Esses eixos, de uma forma ou de outra, já estavam presentes nos Planos anteriores, mas, agora, trazem programas específicos e metas diferenciadas.

Antes de adentrar em outras particularidades do PNPG, passo a uma breve "retrospecção histórica" dos Planos anteriores, desconstruindo seus

discursos, relacionando-os a conceitos foucaultianos importantes e verificando as mudanças e similitudes entre eles.

O **1º PNPG** (1975-1979) originou-se da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, teve como missão introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades da pós-graduação, considerando-a como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional.

Foi quando a pós-graduação começou a ser estruturada e normatizada pelos dispositivos político-econômico-pedagógicos de governo, passando a compor o organograma da ciência e educação no país.

Outra missão do Plano foi fomentar a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial, demonstrando a necessidade de vincular as demandas e formalizar a mão de obra qualificada para as necessidades de mercado.

Feita a identificação das demandas das universidades e instituições de pesquisa – no sentido de "(i) formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e profissionais e (ii) encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público (MEC, 1975, p. 12)", o 1º Plano definiu que caberia ao MEC o atendimento da primeira demanda, pois a responsabilidade no atendimento da segunda seria compartilhada com outros órgãos governamentais.

Desejava-se, então, integrar a pós-graduação às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) para o período (BRASIL, 2010a, p. 25).

Suas principais diretrizes foram:

• Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
• Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
• Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Quadro 9 – Principais diretrizes do 1º PNPG (2010a, p. 25).

Percebo que tais diretrizes são bastante contundentes em suas técnicas de dominação e em seus mecanismos de disciplina, vigilância e controle, que podem ser observadas através das ações normatizadoras que atravessam o documento.

Visando implementá-las, houve a configuração de basicamente três ações:

• Concessão de bolsas para alunos de tempo integral;
• Extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC;
• Admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação.

Quadro 10 – Principais ações para implementar as diretrizes do PNPG I (BRASIL, 2010a, p. 26).

Além da capacitação dos docentes das universidades e da integração da pós-graduação ao sistema universitário, que foram os destaques da política de pós-graduação do PNPG I, observou-se uma atenção às ciências básicas e à necessidade de se evitar as disparidades regionais.

Vale ressaltar que, devido às proporções geográficas do país, as disparidades regionais irão existir inevitavelmente, mas é possível minimizá-las, atentar para as necessidades locais e investir na riqueza de seu potencial multicultural.

Quando se passa à análise do **2º PNPG** (1982-1985), percebe-se que o documento procurou manter os enfoques do Plano anterior e harmonizar-se com as orientações do II PND e do III PBDCT (1980-1985). Seu objetivo

principal continuou a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, técnicas e de pesquisa (BRASIL, 2010a).

Para tanto, a ênfase recaiu na qualidade do ensino superior, mais especificamente, da pós-graduação, sendo consolidado como principal instrumento a avaliação, cuja ideia já existia em estado embrionário desde 1976 e que fora então articulada e institucionalizada.

A partir do momento em que o sistema avaliativo foi formalizado, começou a configurar-se como ferramenta de controle central no SNPG.

Em contraste, devido ao ambiente político da Nova República, o **3º PNPG** (1986-1989) teve como valor axial a conquista da autonomia nacional e subordinou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010a).

Nesse período tentou-se articular de tal forma a pesquisa aos interesses de governo e de mercado, levantando a questão ética de até que ponto se pode intervir na condução da produção de saberes e poderes.

A ideia da autonomia nacional circulou tão ativamente nas discussões, e, através dela, tentou-se formular uma definição de empresa nacional visando suprir um quantitativo insuficiente de pesquisadores para atingir a plena capacitação científica e tecnológica do país, tornando-o apto a competir com a nata da intelectualidade mundial. Esse plano ambicioso salientou a necessidade de se investir no progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam na ocasião a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século XXI.

No entanto, apesar do grande avanço na disciplinarização da pós-graduação e do referencial de qualidade por ela estabelecido, o Plano acrescentou a necessidade de se institucionalizar e ampliar as atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação. Estabeleceu, então, a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional.

O 3º Plano formalizou ainda as interrelações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência a considerar essas três dimensões de forma integrada e determinante na condução das pesquisas.

No ciclo seguinte, final de 1996, a CAPES distribuiu o documento chamado *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, contendo estudos encomendados previamente, sobre temas que, na perspectiva da agência de fomento, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do 4º Plano, conforme indicado abaixo:

→ **Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira;**
→ **Formação de recursos humanos para pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho;**
→ **Integração entre pós-graduação e graduação;**
→ **Relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente no ensino superior;**
→ **Aferição da avaliação da CAPES: problemas e alternativas;**
→ **Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional.**

Quadro 11 – Temas norteadores para a formulação do PNPG IV (BRASIL, 2010a, p. 28).

O **4º PNPG**, porém, não foi promulgado devido a uma série de circunstâncias envolvendo restrições orçamentárias, falta de articulação entre as agências e conflitos de interesses, a tal ponto que inviabilizaram a concretização do Documento Final. São os jogos de poder em movimento.

Suas diretrizes, entretanto, foram adotadas pela CAPES, e caracterizaram-se pela ênfase na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG.

Com essa breve retrospectiva é possível observar que a política de pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades; se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação; e depois voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa no ensino superior, já pensando na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Também acabou demonstrando que o investimento governamental na área deve ser proporcional ao

atendimento dos seus interesses, sejam eles de ordem política, econômica, social, cultural e/ou educacional.

O 5º Plano, **PNPG 2005-2010**, por sua vez, foi concretizado, e lançou como meta principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade e contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.

Abaixo, a demonstração desse crescimento equânime:

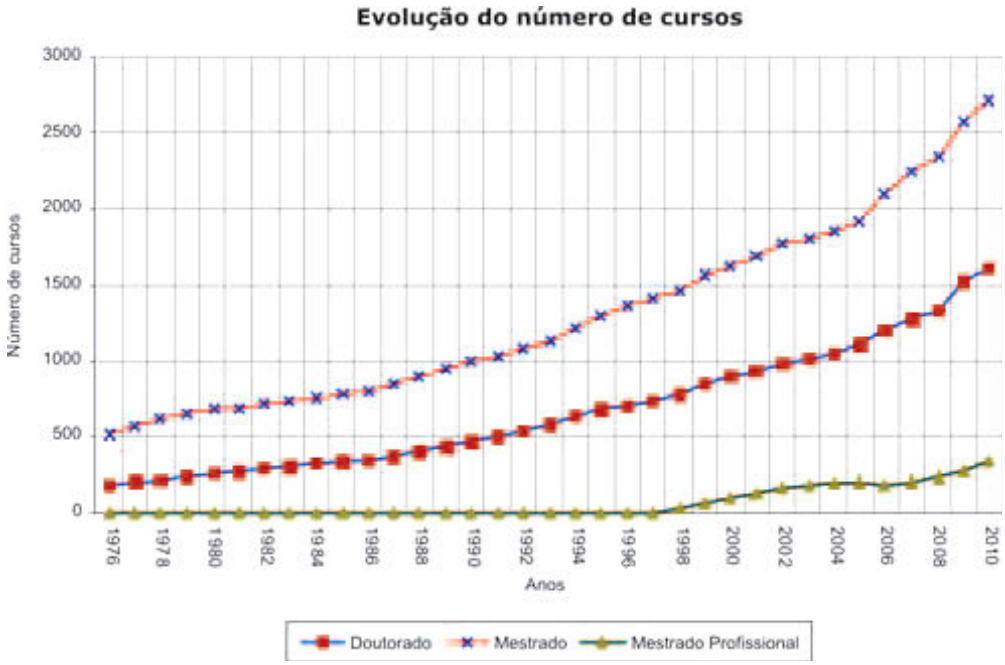

Gráfico 1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação. (BRASIL, 2010a, p. 46).

Outros aspectos por ele contemplados: formulação e implantação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia; introdução do princípio de indução estratégica nas atividades da pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação; preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social; expansão da cooperação internacional; *combate às assimetrias*; formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo; ênfase na formação de docentes para

todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via *mestrado profissional* para os setores de serviços público e privado.

A chamada *indução estratégica* de que fala o 5º Plano, deixa pistas bem marcantes da **governamentalidade** e das tecnologias de dominação utilizadas para disseminar os jogos de verdade que entram em funcionamento. Também, o "combate às assimetrias" expressa o desejo de se conter a diferença, a descontinuidade, o multi, o incomum, e estabelecer uma padronização dos programas e áreas do conhecimento, assim como convencionou-se padronizar a excelência.

O destaque atribuído ao mestrado profissional reflete a dinâmica, a rapidez com que opera a contemporaneidade. A ciência está a serviço do mercado e deve produzir seus saberes para ontem. Não há tempo de maturar o pensamento, criar, explorar e esmiuçar as coisas. O tempo é soberano. E o Império quer resultados.

Basicamente os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram:

► O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;

► A formação de docentes para todos os níveis de ensino;

► A formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Destacou-se ainda a necessidade de se buscar o equilíbrio frente ao desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País, conforme demonstrado a seguir:

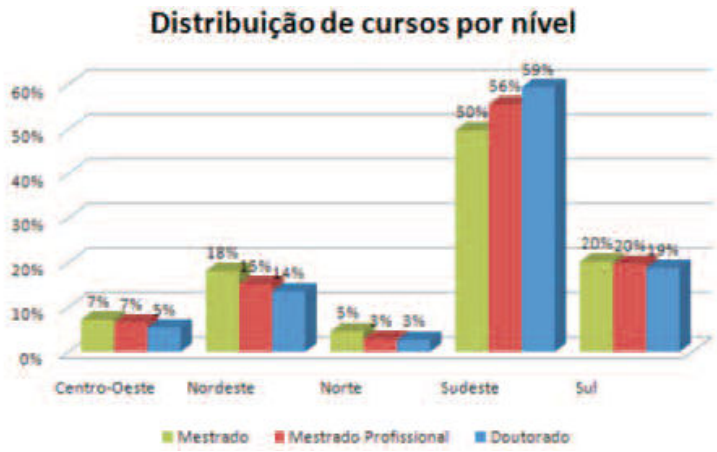

Gráfico 2 - Distribuição de cursos por nível e por região (BRASIL, 2010, p. 54).

Por fim, o atual **PNPG 2011-2020**, em seus dois volumes, traz todo planejamento estratégico da Capes/MEC para a pós-graduação nesse decênio e, da mesma forma que os demais, apresenta algumas mudanças significativas em seus discursos, bem como mantém outros aspectos aos quais considera importante dar continuidade.

Conforme o documento (BRASIL, 2010a), as Comissões encarregadas da sua formatação levaram em consideração todos os Planos anteriores e seus legados e também trataram de aplicar as contribuições encaminhadas pelas autoridades e especialistas ao horizonte contemporâneo, abrindo novos caminhos para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O país entrou no século XXI como uma nova potência emergente, e tem a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta ainda nesta década, um fato, digamos, deveras extraordinário. Isso revela que o Brasil vem passando por muitas transformações em diversos segmentos da economia, criando reflexos importantes na **biopolítica** mundial e em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluídos o ensino superior e a pós-graduação.

Para obter esse título, contudo, deverá estar marcado por padrões demográficos similares aos da Europa e da América do Norte, proporcionando ao país aquilo que os demógrafos vislumbram como uma rara "janela de oportunidade" (BRASIL, 2010b).

> *Até entendo que o Brasil precise, enquanto **política pública**, apresentar isto nos fóruns internacionais que medem desenvolvimento a partir disto. Um dos critérios que serve para ser considerado país desenvolvido é o número de publicações internacionais da produção científica. Acho isto tão ridículo! Para mim isso não é critério para se considerar um país desenvolvido. Eu não estou nem ai em ser desenvolvido dessa forma, eu queria que o nosso povo vivesse bem, é o objetivo, viver bem, não ser desenvolvido dentro desse contexto de desenvolvimento (Professor 3, p. 284).*

Essa exigência demonstra o quanto ainda somos colonizados e estamos subjugados aos padrões internacionais e à racionalidade neoliberal

da "excelência" e da produtividade. Não encontramos nossa "identidade nacional", ou, se encontramos a ignoramos, negamos, e aceitamos submissos esse regime de verdade que insiste em dizer que padronizar, hierarquizar, homogeneizar, classificar, linearizar, são os melhores verbos para gerir a pós-graduação.

Do ponto de vista da base científica e tecnológica, o país já detém uma massa crítica capaz de dar conta do desafio. Nesse sentido, mais uma vez é referida:

> A **excelência** do Sistema Nacional de Pós-Graduação, comandado pela CAPES com a parceria do CNPq e outras agências de fomento – um sistema que tem pouco mais de 50 anos, mas cujos resultados e efeitos sobre o conjunto das universidades já mostraram grandes avanços e evidenciaram o fator dinâmico do sistema (BRASIL, 2010a, p. 17).

Observo nesse recorte que, mais uma vez, o regime da excelência é legitimado. Posso inclusive dizer que "excelência" é palavra-chave nesse discurso, assim como "produtivismo" é na presente tese.

Destacam-se no SNPG as Instituições Federais de Ensino Superior, espalhadas por todos os estados, responsáveis pela oferta da maioria dos cursos e pela maior parte da produção acadêmica brasileira.

Essas instituições e seus programas, embora ainda detenham uma fração de **governamentalidade** disfarçada de autonomia, seguem um modelo idealizado de avaliação, alicerçado sobre um inquestionável padrão quantitativo de qualidade, que acredita realmente dar conta da complexidade do sistema, inclusive de questões mais subjetivas e pontuais que tangem ao universo da pós-graduação e das distintas áreas que a compõem.

Submeter todo e qualquer programa ao mesmo crivo, nivelar, uniformizar, homogeneizar suas configurações, seus questionamentos, seus âmbitos de ação, seus objetivos e seus processos, é empobrecer a pesquisa e subestimar a ciência.

O PNPG 2011-2020 se inscreve nessa lógica, e busca promover a sinergia e "integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade" (BRASIL, 2010, p. 17). É o Império exercendo seus domínios e fabricando seus sujeitos e suas verdades.

Em nível conceitual, a principal novidade do novo Plano é a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas, que deverá dar origem a um conjunto de programas e ações de governo em torno das políticas públicas e de seus dispositivos. Essa nova visão deve ser entendida como a articulação e o emaranhamento de temas e processos, em vez de seus desmembramentos.

Retomando a ideia da indução estratégica, um dos eixos do novo Plano é a organização de uma Agenda Nacional de Pesquisa, estruturada em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e para as oportunidades que se aproximam, ou seja, é criar toda uma *técnica de* ***governamentalidade biopolítica*** para normatizar o conhecimento e manter o poder sobre os discursos produzidos.

> Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e procedimentos que podem ser utilizados no setor público e no setor privado, tornando o conhecimento e a tecnologia poderosas ferramentas para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2010a, p. 18).

Embora sejam evidentes as **relações de saber-poder** instituídas neste discurso, bem como as artes de governo que ele propõe, as intenções contidas nos enunciados são legitimadas a tal ponto, que torna-se um exercício complexo desnaturalizá-las, impedindo que a relação entre pós-graduação e mercado seja intrínseca.

Essa parceria entre Universidade, Estado e Empresas dá vazão ao "modelo da tríplice hélice", que coloca na base do PNPG a Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento, repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, "conduzindo a ações induzidas entre as universidades e os setores público e privado" (BRASIL, 2010a, p. 18).

A ideia de "condução do pensamento e das ações" é apresentada diversas vezes no decorrer das páginas do documento, e deixa claras as manobras políticas e mercadológicas contidas em suas palavras, e o caráter normativo e disciplinarizador que possui.

Outro aspecto que merece destaque é a premissa de que nenhuma área do conhecimento poderá sozinha dar "conta dos desafios e dos gargalos" do sistema, devendo buscar a saída na cooperação entre as disciplinas, através de abordagens inter e multidisciplinares, favorecendo a formação de redes de pós-graduação e de pesquisa.

Contudo, adotar o inter e o multidisciplinar ainda é afirmar o disciplinar. É compartimentalizar o saber e fragmentar sua produção. Os raciocínios operados são reducionistas e superficiais, não vão ao fundo das problematizações e das mudanças que deveriam ocorrer. É o medo de perder o controle, de perder o poder.

O esforço maior do Plano é ser sistêmico e ter em mira o conjunto do SNPG. A criação dessa Agenda Nacional de Pesquisa tem a finalidade de colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, "a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta" (BRASIL, 2010a, p. 20).

Um exemplo que caracteriza uma Agenda Nacional de Pesquisa é organizado na Austrália desde 1991, quando foram criados os Centros Regionais de Competência (CRC), voltados para um conjunto de problemas de interesse da sociedade cuja solução dependia do conhecimento, recobrindo diferentes segmentos da ciência e da tecnologia, bem como parcerias entre órgãos públicos e setores privados. Modelo semelhante pode ser empregado no Brasil, devendo para tanto buscar a sinergia entre ambas as propostas, CRC e PNPG 2011-2020.

A busca por um modelo ideal de pós-graduação, a fórmula mágica da excelência "comprada no estrangeiro", reitera a mentalidade arraigada nos discursos, ainda muito colonizada, e o longo caminho que precisamos percorrer para começar a resistir e libertar as amarras.

Esse sistema importado, contudo, deverá, conforme os indicadores apresentados, crescer significativamente no próximo decênio, pois além de ser relativamente recente no país, não está saturado e poderá ser convocado para novos e importantes serviços, gerando a necessidade de contemplar as demandas.

Dentro do SNPG, de acordo com dados da CAPES, as chamadas Humanidades, que incluem as Ciências Humanas, onde está alocada a Educação, as Ciências Sociais Aplicadas, as Letras e as Artes, representam a maioria dos alunos matriculados nos Cursos de Doutorado, seguida pelas Ciências da Saúde e Ciências Biológicas, o segundo maior contingente. Entretanto, o documento expõe que o Brasil vive hoje uma grande demanda por engenheiros e tecnólogos, mas estes cursos têm proporcionalmente menos alunos doutorandos, demonstrando a necessidade de ampliar esse quadro para atender as prioridades do Plano, conforme ilustra o gráfico abaixo (BRASIL, 2010a):

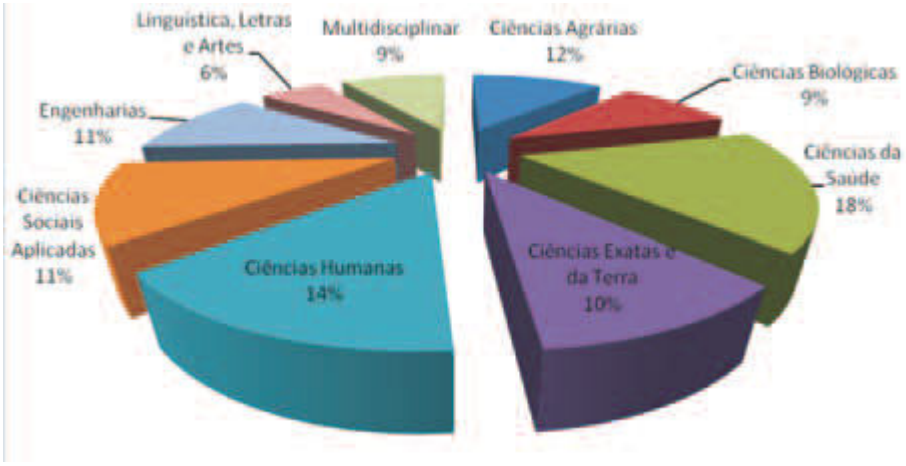

Gráfico 3 - Distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2010 (BRASIL, 2010a, p. 52).

O SNPG procura incluir, entre suas principais metas, a criação e o adensamento de centros de excelência em Humanidades, com a missão de pensar o Brasil e o mundo.

Ora [adendo meu]! O pensamento para ser relevante precisa de um tempo para ser gestado, e não é corroborando sistemas de avaliação

produtivistas e quantitativos que as produções terão a qualidade e o impacto social que realmente precisam. O *Slow Science* é um movimento que trabalha a favor da desaceleração do tempo e das produções, primando por pesquisas mais qualificadas e relevantes.

> *O Slow Science[14] da França é assinado basicamente pelo pessoal das tecnológicas, justamente defendendo esta desaceleração do tempo, essa imperatividade da produção, muito interessante (Professor 2, p. 273).*

A pós-graduação e as pesquisas desenvolvidas devem sempre, em primeira instância, resultar em um retorno social. A ciência deve estar a serviço das pessoas e não a serviço de Estados totalitários ou de supercorporações privadas. As pesquisas em educação devem contribuir para melhorar ou transformar seus processos e seus **sujeitos**. E não para propagar técnicas de dominação que favoreçam a **governamentalidade** das populações.

Outra pretensão do documento é na próxima década investir mais na internacionalização das pesquisas, com participação de todas as agências, priorizando duas ações, em sentidos opostos, mas complementares: atrair para diferentes programas mais estudantes e docentes estrangeiros; e enviar mais estudantes e pós-doutores ao exterior, tendo em vista a dinamização do sistema e a captação de conhecimentos novos (BRASIL, 2010a).

O sistema de avaliação da pós-graduação irá sofrer algumas correções, sem dúvida expressivas, ainda que não resultem em um modelo novo. Certos parâmetros serão mantidos, como a escala numérica de 1 a 7, e a nota 3, considerada padrão satisfatório para implantação dos cursos, conforme apresentado no próximo gráfico:

---

[14] O *Slow Science* é um movimento que começou em Berlim, na Alemanha, foi disseminado no mundo todo e defende que se respeite o tempo de fazer ciência. Baseia-se na crença de que a ciência deve ser um processo metódico, lento e que não se deve esperar dos cientistas que forneçam soluções rápidas para os problemas da sociedade. Ciência lenta sustenta a curiosidade orientada para a investigação científica e se opõe a metas de desempenho. http://slow-science.org/

Gráfico 4 - Distribuição % dos programas de pós-graduação por nota (BRASIL, 2010a, p. 57).

O PNPG (2010a) reconhece e reafirma o papel substancial que a avaliação dos pares vem desempenhando no SNPG ao longo dos anos, principalmente por contar com uma agência coordenadora como a CAPES. Tal reconhecimento, no entanto, não desautoriza a exigência de introduzir novos olhares ao processo, tanto para aprimorar a estrutura atual, quanto para corrigir suas distorções, que remetem a um conservadorismo dos grupos e à acomodação dos programas ou que levam ao **produtivismo** e à primazia da quantidade.

Para tanto, como critérios de avaliação, estabeleceu-se:

• **1**	Preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos destinados ao fomento das pesquisas;
• **2**	• Manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATACAPES[15];
• **3.**	• Consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação);

[15] O DATA-CAPES é um modelo de relatório que deve ser respondido pelos programas de pós-graduação e entregue periodicamente para a Capes, prestando contas das suas produções.

• **4**	• Avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país;
• **5**	• Incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deveria ser dado a processos inovadores que refletiriam maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade;
• **6**	• Avaliação de cada área a partir de indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional;
• **7**	• Fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente referentes à avaliação, autorização de cursos novos e o seu recredenciamento, com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação;
• **8**	• Identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional;
• **9**	• Indução da pós-graduação, mediante constante atualização dos indicadores empregados, de modo a orientar a formação de recursos humanos e a pesquisa na direção das fronteiras do conhecimento e das prioridades estratégicas do país;
• **10**	• Diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação;
• **11**	Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje subavaliados, como: os livros, nas áreas de Humanidades; patentes e tecnologias, nas áreas pertinentes e, em especial, no caso dos mestrados profissionais, o destino dos egressos;
• **12**	Maior transparência do sistema, que deveria ser mais amigável e completo, agregando a isso recomendação de que, paulatinamente, os programas tivessem páginas web com conteúdos científicos como instrumento de difusão de conhecimento.

Quadro 12 – Critérios de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010a).

Segundo o PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010a), a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos até então enfatizavam a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa. Agora, também deverão refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e os efeitos das inovações tecnológicas no mundo globalizado e competitivo.

Frente aos indicadores de produção, não se deve limitá-los a levantamentos quantitativos ou à sua indexação: uma alternativa encontrada, à semelhança de outros centros do primeiro mundo, poderá consistir numa seleção das melhores publicações, elevando o nível intelectual.

Alcançadas as metas, consolidado o sistema e universalizada a pós-graduação no país, é hora de partir para metas mais ambiciosas:

> O Brasil ocupa, hoje, o 13º lugar no ISI e o 14º lugar no SCOPUS em termos de número de artigos publicados. O SNPG está fortemente empenhado e conta com a motivação de toda a comunidade científica. Por esse motivo, é possível vislumbrar que a implementação arrojada da Agenda Nacional de Pesquisa, associada com a mobilização da comunidade científica, poderá alçar a nossa ciência a um patamar de excelência que permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro prêmio Nobel da ciência brasileira (BRASIL, 2010a, p. 23).

Ambição ousada. Mas não acredito que haja cabimento creditar ao montante de publicações, a relevância e o valor de um prêmio Nobel. Ciência precisa de maturação e não de *rankings*. Precisa de tempo, de espaço, de lugar.

Questiono também se é verdadeira a motivação e a mobilização da comunidade científica, pois há um movimento crescente de pesquisadores descontentes com as **políticas produtivistas** e os métodos quantitativos e hierárquicos articulados pela CAPES, vendo os trabalhos de suas vidas

virarem pontos e mercadorias. São muitos os pesquisadores insatisfeitos com essas perspectivas equivocadas que comercializam o conhecimento e diminuem o valor de fazer pesquisa, o valor de fazer ciência, conforme explicitado a seguir:

> *Em todos os programas tem docentes que estão insatisfeitos e que de alguma maneira estão fazendo suas manifestações, ou também acabaram por pedir desligamento. Só citando uns poucos, relacionados direta ou indiretamente a esta pesquisa. Na UFPB, vocês da História, meu ex-orientador da Educação. Na UFSM, no Rio Grande do Sul, também conheço docentes que pediram descredenciamento, foram meus professores inclusive. Claro que há aqueles que estão inseridos e que fazem a "resistência aderida". Resistem, protestam, mas ainda estão atuando nesse sistema. A minha impressão é que os professores que concordam com essas políticas, pelo menos nas humanidades, não são muitos. E ainda há aqueles que ficam em silêncio, que acredito que seja um número representativo. Mas talvez essa seja uma tentativa de sobrevivência. Vejo um movimento, que embora possa ser um pouco lento, está disseminado dentro da universidade (Pesquisadora/Professor 2, p. 272-273).*

Ademais seria bastante razoável supor – tratando-se de uma pós-graduação acadêmica e recobrindo áreas com culturas tão diversas – que o SNPG, depois de quase cinquenta anos de trajetória, já tivesse contornado as distâncias, integrado os docentes nessas discussões, aproximado parâmetros e critérios da sua realidade e necessidades. Mas não é bem isso que ocorre, as distorções são de todo tipo. Permanecem, portanto, inúmeros aspectos que nos desafiam como educadores e pesquisadores engajados, entre eles:

• É imprescindível questionar os riscos do predomínio da perspectiva produtivista que perpassa todas as áreas na avaliação da CAPES, motivo pelo qual as ciências humanas e sociais têm sido sistematicamente prejudicadas. Muito ainda há a ser conquistado no sentido de sermos tratados da mesma forma, por sermos pesquisadores, e de forma diferente, por trabalharmos com pessoas, envolvendo-nos em processos de formação humana, e não na fabricação de produtos;

• É preciso continuar lutando para corrigir as disparidades regionais. É inadmissível conviver com situações como a existência de apenas onze programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Nordeste, dez na região Centro-Oeste e três na região Norte;

• A desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, desestimula a atração e a permanência de quadros de elevado potencial intelectual e acadêmico, configurando perda da centralidade e da relevância da educação como política pública.
• As greves das instituições federais de ensino superior, que se repetem anualmente, sem que efetivamente haja negociação para o encaminhamento de soluções, demonstra o desinteresse do governo em enfrentar uma questão que se arrasta há anos.
• Ainda, é preciso lutar reiteradamente para que a educação não seja tratada como moeda de troca ou objeto de manobras políticas para acomodar interesses político-partidários visando à governamentalidade, tal como vemos acontecer, paradoxal e principalmente, nos últimos tempos.

Quadro 13 – Alguns desafios dos professores pesquisadores do nosso tempo (ANPED, 2006).

E isso é apenas o começo...

4.1.2. APCN

APCN é o Aplicativo para Propostas de Cursos Novos, utilizado pelas instituições interessadas em submeter à avaliação da CAPES propostas de cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, com vistas à obtenção do reconhecimento do curso pelo CNE/MEC.

De acordo com a legislação em vigor, têm validade no território nacional exclusivamente os diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) devidamente reconhecidos pelo CNE/MEC, com base nos resultados da avaliação realizada pela CAPES.

A avaliação de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* "é disciplinada, em seus aspectos fundamentais, pela Portaria CAPES nº 193[16] publicada em 04 de outubro de 2011", e para a inscrição requer a apresentação dos seguintes documentos e informações (BRASIL, 2013ª, p. 2):

Proposta do Curso	Enviar através do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos;
Regimento ou Regulamento	Explicitar se o Curso atende ao estatuto ou às normas da

[16] A Portaria nº 15 de 6 de fevereiro de 2013 revoga o artigo 15 da Portaria nº 193/2011.

do Curso	Instituição referentes à pós-graduação, com os respectivos documentos anexados ao APCN;
Estatuto e Regimento atualizado da Instituição	Anexar exclusivamente às instituições que não tenham curso de pós-graduação acompanhado e avaliado pela CAPES e não estejam, portanto, cadastradas nesta Agência;
Comprovante da Aprovação	Documento assinado pelo Pró-Reitor (a) de Pós-Graduação da Instituição de Ensino e Pesquisa, ou autoridade equivalente, deve expressar o comprometimento formal com a proposta de curso novo;
Documento de Cessão	Caso algum docente da proposta não pertença à IES proponente, há a necessidade de elaborar um documento da IES à qual está vinculado formalizando sua cessão;
Currículos Lattes	Currículos atualizados de todos os docentes do curso, mediante a utilização da Plataforma Lattes do CNPq.

Quadro 14 - Documentos necessários à avaliação de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao avaliar as propostas, a CAPES verifica a qualidade das mesmas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido para esse nível de formação, encaminhando os resultados do processo para, nos termos da política atual, fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de tais cursos e sua incorporação ao SNPG.

O APCN possui as seguintes características principais:

► Circunscreve coleta das informações fundamentais para o processo de avaliação;

► Possibilita apresentar a proposta do curso de forma clara, sintética e eficiente;

► Torna simples e fácil o preenchimento dos dados exigidos pela CAPES;

► Permite a análise objetiva da proposta do curso e a realização de avaliações comparativas das características qualitativas de cada proposta no âmbito da Área e da Grande Área pelas comissões de consultores e pelos membros do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES);

► Propicia que as informações divulgadas sejam de fácil leitura pelas comissões e por qualquer interessado que não domine a cultura interna da CAPES, determinando assim a máxima transparência de todo o processo.

Vale enfatizar que os dados da Plataforma Lattes, assim como os fornecidos pelo COLETA CAPES[17] e os que foram anexados ao APCN são utilizados na avaliação das condições de funcionamento dos cursos. Recomenda-se, por isso, proceder à atualização dos currículos de todos os docentes.

Para cadastrar a proposta, o funcionamento do Aplicativo é bastante acessível, pois seu conteúdo é autoexplicativo e estruturado em formato de "telas". Cada tela contém um tema e campos para preenchimento, sendo alguns deles obrigatórios para todos os níveis ou modalidades de curso, e outros, mais específicos.

Um panorama geral dos títulos dessas telas fornece uma visão mais ampla dos conteúdos básicos e da organização das informações exigidas para a inscrição de cada curso, conforme se vê a seguir. Uma ressalva: o sistema de telas deve ser respondido em ordem sequencial.

Tela 1 –	Identificação da IES
Tela 2 –	Identificação dos Dirigentes
Tela 3 –	Identificação da Proposta/Curso
Tela 4 –	Infraestrutura Administrativa e de Ensino e Pesquisa
Tela 5 –	Caracterização da Proposta
Tela 6 –	Áreas de Concentração/Linhas de Pesquisa
Tela 7 –	Caracterização do Curso
Tela 8 –	Disciplinas
Tela 9 –	Corpo Docente
Tela 10 –	Produção Bibliográfica, Artística e Técnica

[17] No dia 27 de março 2014 foi lançada a PLATAFORMA SUCUPIRA, em substituição ao COLETA CAPES, "uma nova ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações, que será a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O sistema disponibilizará, em tempo real e com mais transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica". Fonte: http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira

Tela 11 –	Projetos de Pesquisa
Tela 12 –	Docente - Disciplinas
Tela 13 –	Docente - Vínculo e Titulação
Tela 14 –	Docente - Orientação e Produção
Tela 15 –	Informações Complementares
Tela 16 –	Documentos
Tela 17 –	Finalização

Quadro 15 – Sistema de Telas do APCN (BRASIL, 2013a, p. 3).

Tela 1 – Identificação da IES

O cadastramento da IES deve ser efetuado pelo Pró-Reitor de Pós-graduação ou ocupante de cargo equivalente.

Tela 2 – Identificação dos Dirigentes

Atende duas finalidades: a primeira é o fornecimento de dados sobre os dirigentes da IES responsável pela proposta; a segunda é, ao completá-lo, permitir que o aplicativo gere o número de cadastro da proposta em questão.

Sendo assim, para que o usuário possa preencher as demais telas e, posteriormente, acessar o aplicativo para prosseguir nessa tarefa, ele deverá, obrigatoriamente, digitar o número e a senha da proposta, que serão fornecidos após pressionar o botão "Criar proposta", ao final do preenchimento desta tela. O código fornecido é definitivo para a identificação de tal proposta, não podendo ser alterado pelo usuário.

Tela 3 – Identificação da Proposta/Curso

Essa etapa destina-se à caracterização básica da proposta de curso: nome do programa de pós-graduação; enquadramento na área básica e na área de avaliação; nível ou níveis de curso apresentados, etc. Deve seguir a Tabela de Áreas do Conhecimento empregada pela CAPES.

É fundamental que o programa pretendente esteja vinculado a curso reconhecido pelo CNE/MEC ou aprovado pela CAPES e incluído no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

Também, uma proposta pode abranger um ou dois níveis de cursos acadêmicos (só mestrado acadêmico, só doutorado ou os dois cursos: mestrado acadêmico e doutorado). Uma proposta não pode, porém, incluir um projeto de curso acadêmico juntamente com um mestrado profissional. As propostas precisam ser diferenciadas.

Tela 4 – Infraestrutura Administrativa e de Ensino e Pesquisa

> *Nunca tive interesse nessa história de cargo, é do meu perfil, eu não gosto de ter que lidar com questões administrativas que dizem respeito aos pares [...], mas na vice-coordenação você começa a ver por dentro da administração, como funciona (Professor 2, p. 261-262).*

A finalidade desta tela é bem explicitada pela sua denominação e pela natureza das informações solicitadas: esclarecer se a IES conta com a infraestrutura física, administrativa, de ensino, pesquisa e demais recursos considerados indispensáveis para o adequado funcionamento do curso requerido.

Solicita-se caracterizar, de forma sintética e objetiva, os recursos de que o programa dispõe.

Tela 5 – Caracterização da Proposta

> *Com relação à pós-graduação desde o começo eu fiz parte da comissão que formulou a proposta do programa, assim como fiz parte da comissão que formulou o projeto do PRONERA. Fui muito ativa nesses movimentos. (Professor 2, p. 260).*

Nesta tela solicita-se que a proposta seja caracterizada através da Contextualização Institucional e Regional da Proposta; Histórico do curso; Cooperação e Intercâmbio.

Tela 6 – Áreas de Concentração/Linhas de Pesquisa

Deve-se especificar a Área de Concentração do Curso, as Linhas de Pesquisa e o registro da vinculação destas àquelas – informações relevantes para a construção da proposta do curso.

A delimitação do campo de atuação de um Programa de Pós-graduação e da formação correspondente aos cursos por ele oferecidos é produzida por uma série de informações articuladas, cada qual se desdobrando em outras que melhor especificam o foco das atividades de ensino e pesquisa que promove.

A Área de Concentração expressa a vocação inicial e/ou histórica, e deve indicar, de maneira clara, a área do conhecimento à qual pertence o programa e os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada.

As Linhas de Pesquisa, por sua vez, referem-se à especificidade de produção de conhecimento. Não representam um agregado desconexo, mas um recorte específico e bem delimitado dentro da área de concentração e em proporção adequada à dimensão e à área de competência acadêmica do corpo permanente de docentes.

Tela 7 - Caracterização do Curso

Deve ser preenchida com os dados correspondentes ao nível do curso sobre o qual versa a proposta: nível do curso; nome; objetivos; perfil do profissional a ser formado; total de créditos para titulação; periodicidade da seleção; número de vagas.

Tela 8 – Disciplinas

Nesta tela são abordadas as informações sobre as disciplinas, obrigatórias ou opcionais, oferecidas pelo Programa para os alunos do curso ou cursos incluídos na proposta em foco. É necessário anexar o plano de

curso contendo os seguintes campos: nome da disciplina; obrigatória ou optativa; área de concentração; carga horária; número de créditos; ementa; e bibliografia.

Tela 9 – Corpo Docente

> *Quando eu fui elaborar meu **Currículo Lattes** passei uns três dias em crise, porque tinham coisas muito relevantes pra mim na minha trajetória profissional que não se encaixavam ali. Por outro lado, eu penso assim, tive uma certa liberdade de tatear e buscar coisas novas (Professor 1, p. 246).*

Poderão fazer parte do APCN apenas duas categorias docentes: os professores permanentes e os professores colaboradores. Todos os docentes que participam da proposta são registrados no Aplicativo e é exigido o currículo atualizado na Plataforma Lattes do CNPq dos professores cadastrados como integrantes do Programa/Curso.

Nessa tela deve-se responder aos seguintes campos: docente vinculado a IES proponente; horas de dedicação semanal à IES e ao programa; docente permanente; dedicação exclusiva; titulação; experiência de orientações concluídas; experiência profissional não acadêmica.

Tela 10 – Produção Bibliográfica, Artística e Técnica

São cadastradas as produções de cada docente nos últimos três anos, caso a proposta seja para Mestrado e/ou Doutorado Acadêmico, e nos últimos cinco anos, caso a proposta seja para Mestrado Profissional, especialmente tratando-se de docentes permanentes. Além disso, deverão ser assinaladas as cinco produções mais importantes da vida acadêmica de cada docente.

Tela 11 – Projetos de Pesquisa

Refere-se ao cadastramento e exposição dos Projetos de Pesquisa a serem desenvolvidos pelo Programa com a indicação das Linhas de Pesquisa às quais se vinculam e da equipe de docentes que deles participam.

Tela 12 – Docente – Disciplinas

Registro da participação de cada docente na oferta das disciplinas que compõem a estrutura curricular dos Cursos do Programa.

Os campos da tela estão dispostos por Categoria Docente – Permanente ou Colaborador – e pelo nível ou modalidade do curso: Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado e Mestrado Profissional.

Tela 13 – Docente - Vínculo e Titulação

Consiste em uma Tabela Consolidada sobre Vínculo e Titulação dos Docentes do Programa. Apresenta a relação do corpo docente, agregada por categoria, e permite a complementação das informações sobre vínculo institucional, titulação, experiência internacional de formação e usufruto de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.

Tela 14 – Docente - Orientação e Produção

Baseia-se em uma Tabela Consolidada sobre Dedicação, Orientação e Produção dos Docentes do Programa. Apresenta a relação do corpo docente, agregado por categoria e permite a complementação e visualização dos dados que expressam o regime de dedicação de cada professor-pesquisador do Programa e a sua produção e experiência em orientação no decorrer da sua vida acadêmica.

São divulgados apenas os totais quantitativos correspondentes à produção (quantidade de artigos, quantidade de livros, quantidade de

capítulos de livros, etc.) e às orientações (número de alunos de mestrado, de doutorado, de iniciação científica) de cada docente.

Tela 15 – Informações Complementares

Registro de outras informações não especificadas nas telas anteriores e consideradas substanciais para a análise da proposta.

Tela 16 – Documentos

Anexação dos documentos relacionados à Proposta a ser encaminhada a CAPES. Observar que alguns documentos são obrigatórios para todas as propostas.

Tela 17 – Finalização e Envio

Procedimento que efetiva a finalização e envio da proposta. O Aplicativo faz a validação quanto ao preenchimento das demais telas e campos e, não havendo pendências, habilita o encaminhamento da proposta.

Tela 18 – Reabertura da Proposta para Correção ou Complementação

Após ser enviada para a CAPES, a proposta de curso poderá ser reaberta para correção ou complementação de seu conteúdo pela IES, observadas as seguintes normas: somente a Pró-Reitoria poderá reabrir a proposta; e a reabertura da proposta e o seu reenvio só podem ser efetuados dentro do prazo fixado pelo calendário anual para o envio das propostas pelo APCN.

Uma vez reaberta, a proposta perde sua condição de "proposta enviada" e, portanto, cadastrada para ser avaliada pela CAPES, passando a figurar como "em fase de retificação".

Tela 19 – Impressão de Telas ou Relatórios

Para visualizar o conteúdo da proposta em forma de relatório no formato PDF, acessar o aplicativo APCN pela página da CAPES: http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-novos-envio-de-propostas-e-resultado

Abaixo a lista de relatórios que podem ser gerados através do APCN:

Relatórios APCN
► Identificação da Proposta
► Infraestrutura Administrativa e de Ensino e Pesquisa
► Caracterização da Proposta
► Áreas de Concentração/Linhas de Pesquisa
► Caracterização do Curso
► Disciplinas
► Corpo Docente
► Produção Bibliográfica, Artística e Técnica
► Projetos de Pesquisa
► Docente – Disciplinas [Permanente]
► Docente – Disciplinas [Colaborador]
► Docente - Vínculo e Titulação [Permanente]
► Docente - Vínculo e Titulação [Colaborador]
► Docente - Orientação e Produção [Permanente]
► Docente - Orientação e Produção [Colaborador]
► Informações Complementares
► Documentos Anexados

Quadro 16 – Relatórios que podem ser acessados no APCN.

O APCN é uma ferramenta operacional e/ou um dispositivo de controle e disciplina elaborado para normatizar o cadastro de cursos novos de pós-graduação. Esse aplicativo foi desenvolvido para dar conta das demandas de mercado e, ao mesmo tempo, uniformizar, homogeneizar, padronizar e formalizar o processo de avaliação da proposta de novos cursos, legitimando os discursos e os dispositivos que sustentam essas **técnicas de governamento**.

O entrecruzamento de informações viabilizado pelas comunicações em rede, o estabelecimento de infinitas conexões e interconexões, o gerenciamento de cada um e de todos os programas numa complexa **teia de saberes e poderes**, não só permitem como favorecem o maior controle e vigilância das populações, de suas ações e de seus pensamentos, evidenciando como pano fundo a virtualidade da natureza da **biopolítica**.

E nessa **microfísica do poder/saber**, cada tela trata de um aspecto da proposta, solicitando nos referidos campos o esclarecimento pormenorizado de informações relevantes ao processo e aos mecanismos de avaliação.

Essa característica deixa clara a importância de ter-se uma organização prévia das informações, bem como dos documentos que serão remetidos, para, assim, otimizar a agilidade dos trâmites e manter a competência dos discursos.

Como uma das principais políticas da pós-graduação sempre foi voltada à sua expansão, a ferramenta APCN foi pensada e criada para suprir tal necessidade e tornar esse sistema mais normatizado e "eficiente".

Abaixo, então, o crescimento do número de cursos de pós-graduação desde a implantação do SNPG em 1976 até o ano de 2010, demonstrando o aumento exponencial desta demanda, assim como o investimento do governo para expandir esses números, suprir as necessidades de mercado e pontuar junto aos índices de desenvolvimento internacionais.

ANO	NÍVEL			
	DOUTORADO	MESTRADO PROFISSIONAL	MESTRADO	TOTAL GERAL
1976	181	0	518	699
1977	197	0	567	764
1978	213	0	616	829
1979	235	0	653	888
1980	260	0	680	940
1981	270	0	695	965
1982	285	0	713	998
1983	301	0	735	1036
1984	321	0	755	1076
1985	332	0	784	1116
1986	347	0	808	1155
1987	373	0	843	1216
1988	405	0	908	1313

1989	439	0	951	1390
1990	469	0	993	1462
1991	507	0	1031	1538
1992	537	0	1083	1620
1993	585	0	1131	1716
1994	637	0	1220	1857
1995	682	0	1289	1971
1996	707	0	1348	2055
1997	739	0	1408	2147
1998	779	27	1463	2269
1999	846	69	1563	2478
2000	903	98	1620	2621
2001	940	138	1689	2767
2002	984	158	1758	2900
2003	1015	175	1796	2986
2004	1048	190	1855	3093
2005	1099	202	1923	3224
2006	1195	174	2096	3465
2007	1269	203	2242	3714
2008	1327	233	2337	3897
2009	1532	278	2587	4397
2010	1630	356	2771	4757

Quadro 17 – Crescimento do número de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2010a, p. 80).

4.1.3. Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação

Este documento apresenta os resultados da avaliação trienal 2010 dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. A avaliação contou com a participação de 877 avaliadores com qualificação e competência técnico-científica, organizados em 46 comissões que analisaram os dados referentes aos 2718 programas avaliados no triênio 2007-2009.

Nesse sistema, programas de pós-graduação são avaliados quantitativamente numa escala de 1 a 7, na qual 1 e 2 correspondem ao descredenciamento e 6 e 7 indicam desempenho excelente, de inserção internacional. Para programas que têm apenas mestrado, a nota máxima atribuída é 5.

Os resultados obtidos pelas comissões de área são deliberados pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), que homologa os resultados finais.

Este Relatório de Avaliação está dividido em três seções: na primeira são apresentados os dados gerais, com a distribuição dos programas de acordo com as notas recebidas; na segunda são divulgados os resultados individualizados em tabela organizada por unidade federativa, instituição de ensino e área do conhecimento; e na terceira seção são apresentados os cursos novos, aprovados recentemente através do APCN.

Abaixo encontram-se os quadros e gráficos com os índices referentes à primeira seção:

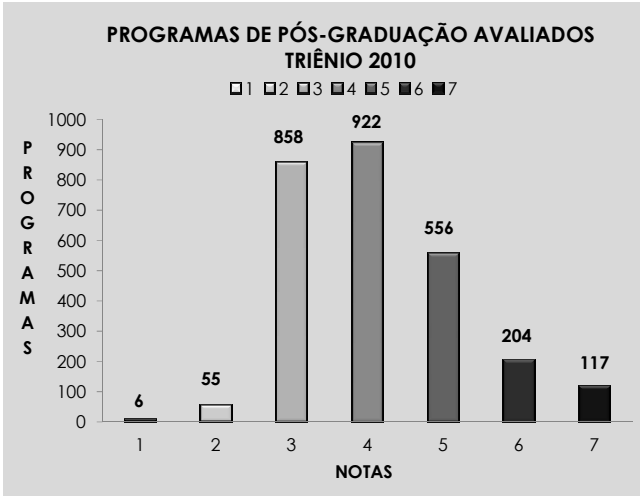

Gráfico 5 - Distribuição dos programas de pós-graduação de acordo com as notas recebidas em valores absolutos (BRASIL, 2010c, p. 2).

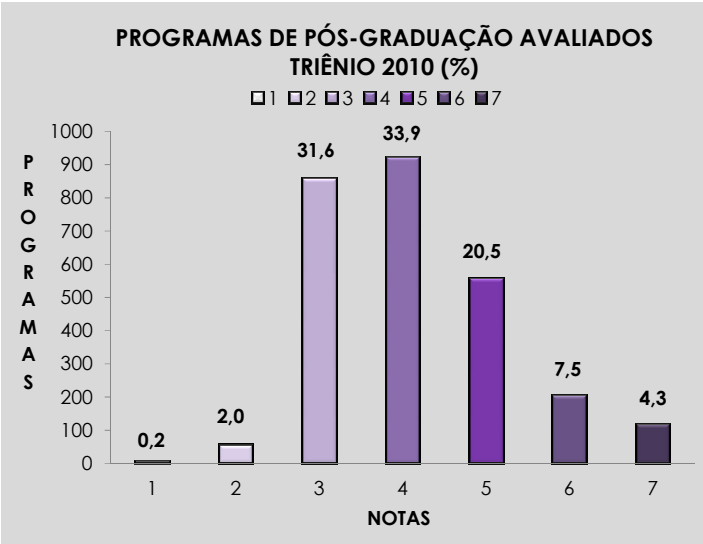

Gráfico 6 - Distribuição dos programas de pós-graduação de acordo com as notas recebidas em percentuais (BRASIL, 2010c, p. 2).

Os Gráficos 5 e 6 demonstram os desempenhos dos cursos dentro da escala de avaliação estabelecida pelo SNPG, em valores absolutos e percentuais. Observo que a maioria dos cursos está "na média", ou seja, obteve entre 3 e 5 pontos. Também percebo que um número relativamente pequeno de programas aproxima-se da excelência e que números ainda menores são aqueles relativos aos cursos despreparados que acabam automaticamente descredenciados.

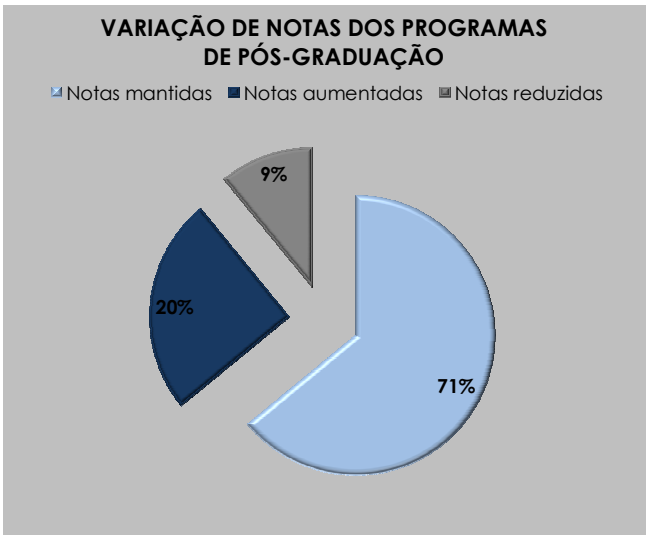

Gráfico 7 – Distribuição Percentual da Variação de Notas dos Programas de Pós-Graduação do Triênio 2010.

No Gráfico 7 é feita uma comparação interessante das notas deste e do triênio anterior, para ver os percentuais dos programas que mantiveram seus desempenhos, os que evoluíram e aqueles que tiveram a sua avaliação reduzida. Noto que o maior percentual refere-se aos cursos que conseguiram manter as notas, seguido daqueles que tiveram as notas aumentadas e após aqueles cursos que tiveram suas notas diminuídas.

Os próximos quadros apresentados tratam do critério mais criticado e mais valorizado na avaliação dos programas de pós-graduação: a produção intelectual. E as narrativas subsequentes complementam e ampliam essa compreensão.

O Quadro18 mostra os totais de artigos publicados em cada Qualis; o Quadro 19 traz os totais das demais publicações técnico-científicas que

compõem o *Curriculum Lattes*; e o Quadro 20 divulga o quantitativo de mestres e doutores titulados durante o triênio:

Número de Artigos Publicados em Periódicos Técnico-Científicos por Estratos do Qualis								
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**B3**	**B4**	**B5**	**C**	**Total**
23.092	34.486	60.098	48.661	37.817	30.790	34.083	15.956	284.983

Quadro 18 – Total de artigos publicados em periódicos qualisados no Triênio 2010 (BRASIL, 2010c, p. 8).

> *O que conta para a CAPES é se eu tenho condições de produzir e publicar numa revista qualisada, "qualis, cão dos infernos". Me responda, o "cara" que não dorme cinco horas por noite, porque não tem tempo, vai ter condições de sentar na frente do computador e produzir um texto com substância, algo interessante para publicar em Qualis A, Qualis B? Para publicar porcaria eu publico. Eu durmo de madrugada, escrevo um artigo e publico porcaria. Aliás, tem muita porcaria sendo publicada e considerada alta produtividade. Não é a minha. Os meus valores não são esses. Quem quiser entrar neste jogo para produzir chegue e vá. Eu não. Não condiz com meus valores. Não vou ficar enrolando a CAPES e produzindo coisas rasas (Professor 3, p. 282).*

TIPO DE PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA								
Trabalhos completos publicados em anais de eventos técnico-científicos	Livro: Texto integral	Capítulos de livros publicados	Livro: Coletâneas	Livro: Verbetes/Outros	Total de Produção em Livros	Demais tipos de Produção Bibliográfica	Serviços Técnicos	Cursos Curta Duração
243.722	12.809	102.967	4.892	7.221	127.889	73.277	131.054	55.567

TIPO DE PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA									
Apresentação de trabalhos	Editoria	Desenvolvimento de Produto	Desenvolvimento de Aplicativo	Desenvolvimento de Material Didático	Desenvolvimento de Técnica	Programa Rádio ou TV	Demais tipos	Total de Produção do tipo Técnica	Produção Artística
284.611	13.081	2.876	989	10.651	2.534	14.968	147.111	663.442	13.008

Quadro 19 – Total de publicação em livros e demais produções técnicas no Triênio 2010 (BRASIL, 2010c).

> *Embora sejamos pessoas extremamente produtivas, o tipo de produção que nós realizamos ou realizávamos na época, não necessariamente estava em concordância com aquilo que era o modelo (Professor 2, p. 265).*

NÍVEL/ANO	2007	2008	2009	Total
Mestrado Acadêmico	30.569	33.378	35.698	99.645
Doutorado	9.919	10.718	11.368	32.005
Mestrado Profissional	2.331	2.653	3.102	8.086
Total	42.819	46.749	50.168	139.736

Quadro 20 – Número de Mestres e Doutores Titulados pelos Programas de Pós-Graduação no Triênio 2007-2009.

Não tenho dúvidas de que todos os resultados explicitados são representativos e demonstram, ao mesmo tempo, os avanços e as limitações desse sistema. Em relação aos avanços, é claro o crescimento quantitativo da pós-graduação, da capacitação acadêmica e profissional, da quantidade de produções científicas, enfim, elementos importantes que repercutem diretamente no desempenho dos cursos e na situação dentro do "*ranking* da excelência".

> *Veja, Fernand Braudel, o maior historiador de todos os tempos, a tese de doutorado dele foi há 25 anos. Não é uma simples tese de doutorado, essa tese mudou conceitos, paradigmas, redirecionou a área científica. Estamos fazendo tese de doutorado para cumprir e para ganhar um pouco mais. Empobreceu a ciência. Aumentou a quantidade, mas diminuiu muito a qualidade (Professor 3, p. 294).*

Entretanto, ao mesmo tempo, todos esses números refletem as deficiências desse modelo e o **caráter produtivista** que possui. Não há em nenhum momento uma explanação, uma compreensão desses valores. Não há problematização frente ao que significam. E esse fato revela uma visão e um discurso muito reducionistas, muito limitadores das potencialidades do que seja fazer educação e fazer ciência.

Deixam evidente também as **relações de saber-poder** que atravessam os discursos (ou a falta deles), os jogos de verdade que dão as cartas e determinam os modelos vigentes e a **governamentalidade** que opera essa maquinaria educativo-acadêmica que é a universidade.

"Há uma relação mútua entre os sistemas de verdade e as modalidades de poder". E o seu êxito é proporcional à habilidade para esconder seus próprios mecanismos. O poder não funciona negativamente pela dominação forçada dos **sujeitos**; ele os incorpora, é produtivo no sentido de que "os molda e reinstrumentaliza para ajustá-los às suas necessidades" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 75).

Na segunda seção do Relatório de Avaliação, consta uma extensa planilha com as notas individualizadas de cada um dos programas de pós-graduação conforme UF, IES, área do conhecimento e nível do curso.

Destaquei no Gráfico oito a Avaliação Trienal 2010 dos Programas de Pós-Graduação em Educação e no Quadro 21 a Avaliação do PPGE/CE/UFPB, programa e instituição onde realizo este Curso de Doutorado, e do PPGE/CE/UFSM, onde fiz o Curso de Mestrado e participei de disciplinas e grupos de estudos importantes para a construção dessa Tese.

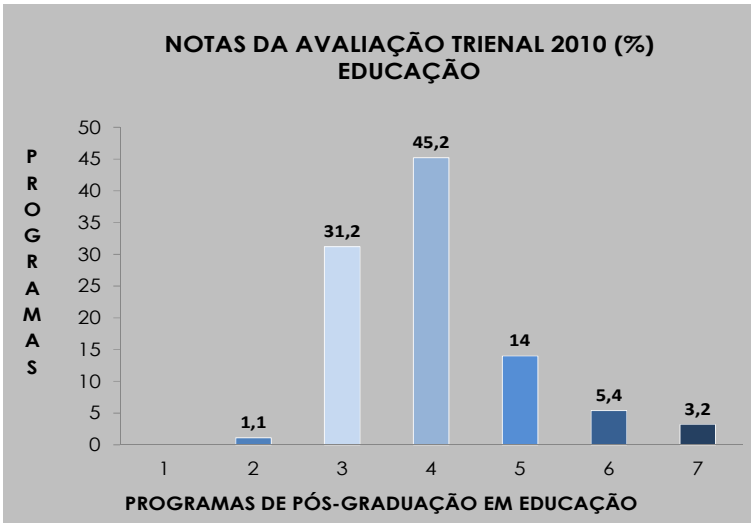

Gráfico 8 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação em Educação por Notas na Avaliação Trienal 2010 (BRASIL 2010c, p. 4).

UF	Nome IES	Sigla IES	Programa	Nível	Nota Avaliação Trienal 2010	Área de Avaliação
PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Educação	M/D	4	Educação

RS	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Educação	M/D	4[18]	Educação

Quadro 21 - Nota da Avaliação Trienal 2010 dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPB e da UFSM

A maioria dos Programas de Pós-Graduação em Educação receberam nota 4, inclusive o PPGE/CE/UFPB e o PPGE/CE/UFSM, conforme apresentado nas planilhas acima.

Esse é um enfoque muito empobrecedor. Reduzir toda a complexidade de uma estrutura como a pós-graduação a um único valor, sem ao menos traduzí-lo, interpretá-lo e qualificá-lo, é, no mínimo, uma posição obtusa.

> *Essa situação, essa conformação do nosso programa se repete praticamente em todo lugar (Professor 2, p. 272).*

Eu diria inclusive que trata-se de uma **tecnologia de poder** e de um dispositivo pedagógico de controle bastante explícito e intencional. É a supremacia do Império legitimada no estratégico discurso da excelência.

Encerrando o documento, a terceira e última seção traz a relação dos programas de pós-graduação recentemente aprovados pela CAPES, que ainda não foram avaliados, pois desenvolveram atividades pouco expressivas quantitativamente, mantendo as notas recebidas quando da aprovação dos seus APCNs.

Quero salientar, antes de passar para o próximo documento, que qualquer sistema de educação é uma forma política de manutenção ou modificação da apropriação de discursos e dos conhecimentos e poderes que eles carregam.

Por isso, em cada sociedade,

> A produção de discursos é imediatamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos, cujo papel é tutelar seus poderes e perigos, domesticar suas

[18] Na avaliação trienal 2013 o PPGE/CE/UFSM obteve CONCEITO 5. O PPGE/CE/UFPB permanece com CONCEITO 4.

> casualidades, escapar da sua ponderável, formidável materialidade" (FOUCAULT, 2009a, p. 109).

O discurso não traduz apenas as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual e pela qual as lutas existem. O discurso é o poder a ser tomado.

4.1.4. Documentos de Área: A Pós-Graduação em Educação

Ao pesquisar os documentos de área da pós-graduação em educação, encontrei dois relatórios da Capes que me pareceram bem elucidativos para esta Tese: uma planilha detalhada referente ao triênio 2007-2009, com demonstrativos dos desempenhos e da produção quantitativa de todos os programas com notas entre 3 e 7 pontos (BRASIL, 2010d); e o Documento de Área 2013 com a avaliação dos programas pelas respectivas Comissões de Área (BRASIL, 2013b).

No primeiro documento, que mais parece um *ranking* dos programas, constam: o número de publicações de cada curso por Qualis; as teses e dissertações defendidas; o número de docentes permanentes no triênio 2007-2009; e a nota final da Avaliação de Área 2010.

Dos 92 programas listados apenas três alcançaram nota 7, todos da região sudeste; cinco conseguiram nota 6, das regiões sul e sudeste; e doze cursos nota cinco. A maioria dos programas obteve entre 4 (41 cursos) e 3 pontos (28 cursos).

Nesse sistema de avaliação, a colocação do curso é praticamente determinada pelo número de publicações qualisadas que somou. O quantitativo das produções científicas norteia esse modelo avaliativo que caracteriza-se pelo **produtivismo acadêmico**. A qualidade e originalidade das publicações não são consideradas.

> *Esta questão tem que ser mediada. Apenas eu acho que as publicações devem ser um ponto importante, tem que receber uma pontuação significativa, mas não pode ser o alfa e o ômega do processo inteiro. Acho que é preciso outras mediações (Professor 1, p. 241).*

Na perspectiva trabalhada nessa pesquisa, um número por si só torna-se vazio de significado. É necessário interpretá-lo, problematizá-lo, agregar valor a ele. Sem problematização o avanço é irreal, não traz mudança.

> *Veja, quando você parte para esses critérios muito gerais, você corre o risco de criar subprodutos indesejados (Professor 1, p. 241).*

O PPGE/CE/UFPB está situado na 45º colocação; tem 41 docentes permanentes; seu maior número de publicações refere-se aos trabalhos completos publicados em anais de eventos técnico-científicos (445) e capítulos de livros (249); e o Qualis mais publicado é o B4 (14) seguido pelo B3 (13). O PPGE/CE/UFSM está situado em 48º colocação; tem 32 docentes permanentes; a maioria das publicações também acontece em trabalhos completos publicados em anais de eventos técnico-científicos (877) e capítulos de livros (115); e o Qualis com mais publicações é o B5 (66) e após o B4 (54). Minha intenção não é, de forma alguma, estabelecer uma comparação entre os dois programas, apenas conhecer um pouco dessas duas realidades que me são familiares e tão próximas e tão distantes entre si (BRASIL, 2010d).

O Documento de Área 2013, relativo à avaliação trienal da CAPES, é o mais atual e traz informações importantes sobre a pós-graduação em educação no último triênio. Está divido em VI partes. A primeira se chama "Considerações gerais sobre o estágio atual da área" (BRASIL, 2013, p. 1). Relata que a Área da Educação conta com 205 cursos de pós-graduação, sendo 120 de Mestrado Acadêmico, 23 de Mestrado Profissional e 62 de Doutorado, organizados em 143 programas.

Abaixo, o Gráfico 9 traz um demonstrativo do crescimento nos últimos triênios do número de novos cursos distribuídos por região do país:

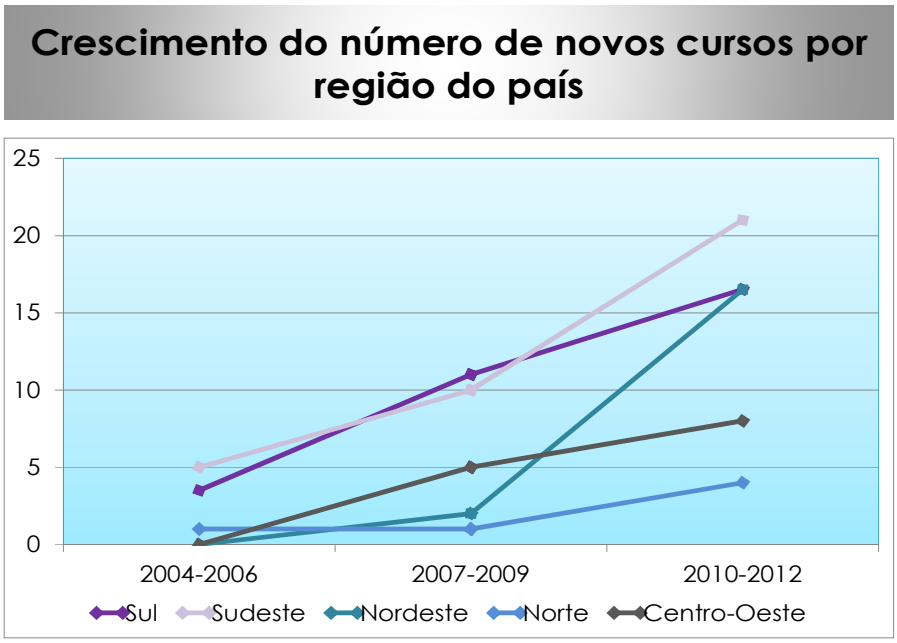

Gráfico 09 - Crescimento nos últimos triênios do número de novos cursos distribuídos por região do país (BRASIL, 2013b, p. 1).

Noto que houve uma significativa ampliação no número de cursos no último triênio em todas as regiões, sobretudo na região nordeste. Entretanto, isso não modificou o perfil da área, mantendo a região sudeste o maior número de cursos credenciados, conforme o Gráfico 10.

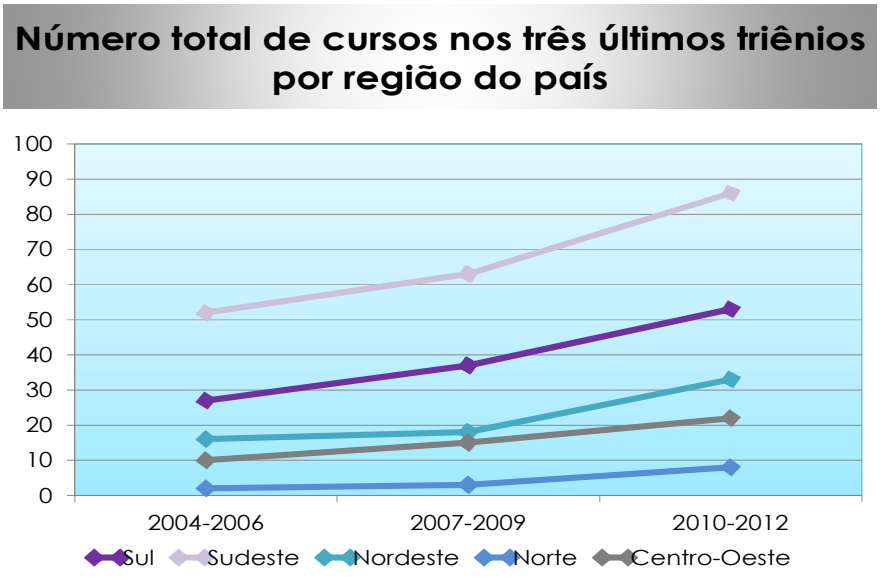

Gráfico 10 – Número total de cursos credenciados nos três últimos triênios por região do país (BRASIL, 2013b, p. 2).

Dos cursos credenciados, destaco no Gráfico 11 o quantitativo dos cursos conforme modalidade e nível.

Número de Programas de Pós-Graduação em Educação conforme modalidade e nível

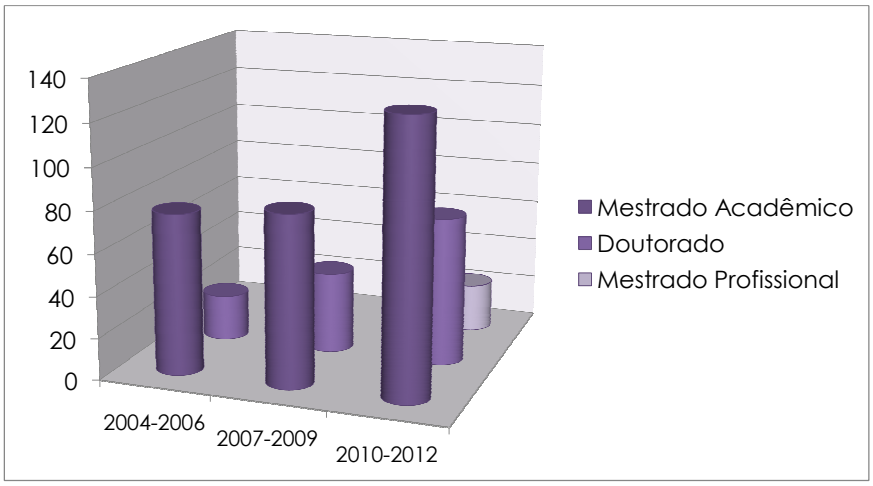

Gráfico 11 – Número de Programas de Pós-Graduação em Educação segundo modalidade e nível (BRASIL, p. 2013b, p. 4).

Ressalto a diferença da quantidade de cursos de Mestrado Acadêmico em comparação ao Doutorado ou Mestrado Profissional, configurando a participação expressiva desses cursos no crescimento da área. Também atento para o aumento do número de cursos de Mestrado Profissional no último triênio, uma forte tendência da pós-graduação para suprir as demandas de mercado. A implantação dessa modalidade, contudo, deverá ser acompanhada por dados de pesquisa e avaliação para verificar seus impactos na educação básica e, além de colaborar com o processo de formação, investir em políticas de maior aproximação entre os sistemas de ensino.

No triênio 2010-2012 os gráficos demonstraram que houve uma ampliação quantitativa dos programas na área da educação, superior aos movimentos observados nos triênios anteriores.

De acordo com o documento (BRASIL, 2013b), constatou-se uma melhoria qualitativa dos cursos, inferida pelo aumento de programas com

alto desempenho e bom nível de internacionalização. Essa melhoria sugere uma consolidação mais efetiva da área, bem como das reestruturações que vêm sendo implementadas, principalmente ao longo da última década. São elas: maior organicidade dos programas; aumento dos níveis de produção; e qualificação dos veículos de publicação.

Em relação à organicidade, a ideia de Linha de Pesquisa está bastante disseminada. Praticamente todos os programas já organizam suas atividades em torno dessas delimitações, "o que permite maior institucionalização da pesquisa e promove efeitos positivos na produção intelectual docente e discente" (BRASIL, 2013b, p. 4).

Os índices de produção bibliográfica avolumaram-se, principalmente as publicações veiculadas em livros, o que também acontece internacionalmente na área da educação. Ao mesmo tempo, as publicações em periódicos científicos nacionais foram expandidas, considerando o aprimoramento que vem sendo realizado na gestão editorial dessas indexações nos últimos tempos.

As publicações internacionais, no entanto, continuam restritas aos programas mais renomados, mas houve um certo avanço quantitativo. Sendo assim, esse é um dos desafios para os próximos anos, conseguir ampliar o alcance das produções nacionais para o âmbito internacional.

Um outro desafio é aperfeiçoar o sistema de avaliação da pós-graduação em sua totalidade, desde as concepções teóricas onde busca seus argumentos (embora de argumentos se saiba muito pouco pois sua expressão é basicamente numérica), às formas de conceituar e avaliar a produtividade, qualificando a elaboração de indicadores referentes à gestão dos programas e oferecendo um diagnóstico mais completo para o desenvolvimento dessas condições de gestão, como é discutido no fragmento abaixo:

> *Bom, se não é contra a CAPES, se não é contra picuinhas internas, quer dizer, em que ordem as críticas à pós-graduação se situam? No meu entender é no* ***processo avaliativo****. Eu acho que o sistema de avaliação da produção científica do país precisa ser repensado.*

> *Veja bem, é importante que ele exista, tem que ter, esse processo em alguma medida tem que dispor de instrumentos quantitativos, mas vamos rever, vamos repensar esses critérios (Professor. 1, p. 241).*

Nesse sentido, frente aos critérios, um aspecto destacado no Documento de Área em seu Projeto para a Pós-Graduação é a importância da interdisciplinaridade e da educação básica na consolidação dos programas de pós-graduação em educação.

Sobre a interdisciplinaridade, o texto enseja tanto o caráter interdisciplinar da educação como área do conhecimento que integra diferentes campos do saber, quanto trata a interdisciplinaridade como seu objeto de investigação.

Parafraseando Foucault (2010a), afirmar o interdisciplinar é reafirmar o disciplinar. Segundo anuncia o documento, uma das formas mais usuais de se definir disciplina é: "o conjunto de conhecimentos, bem como métodos e dispositivos de pensamentos comuns, capazes de produzir e reproduzir esses saberes [...], divididos e hierarquizados em função dos diferentes objetos de pesquisa, dos métodos utilizados e das questões investigadas" (BRASIL, 2013b, p. 6).

Essa definição, no entanto, é insuficiente para abarcar uma área com a complexidade da educação, afinal esse é um campo do saber onde diferentes objetos se articulam e se complementam, diferentes métodos são traduzidos e reelaborados, fronteiras de disciplinas são borradas e problemáticas próprias são produzidas nos discursos pedagógicos.

A contemporaneidade já não comporta discursos fragmentados, engessados, que não circulam e não atravessam os diversos campos. Os problemas e os objetos investigativos se tornam cada vez mais densos e multifacetados e as fronteiras entre os saberes e as nações estão cada vez mais difusas e virtuais.

A educação da mesma forma. Seu caráter interdisciplinar é atravessado pela transversalidade do conhecimento contemporâneo. Mas, na medida em que os conhecimentos são historicamente organizados em disciplinas, é inevitável que se discuta essa questão do

disciplinar/interdisciplinar, demonstrando a forte tendência à disciplinarização e seus regimes de verdade, poder, normatização e controle.

Frente à educação básica, o documento aponta que a relação desta com a pesquisa na área é direta, ou seja, enquanto política dos sistemas de ensino, processos educativos, formação de alunos e professores, é objeto recorrente do campo educacional. Grande parte dos programas de pós-graduação tem suas linhas de pesquisa voltadas para esse nível, sendo uma parte dos pesquisadores dedicados ao ensino superior.

A formação de profissionais para educação básica em programas de pós-graduação é fundamental para qualificar a área e suprir os cargos públicos demandados, orientando aos programas que acompanhem os egressos dos cursos de forma sistemática para mensurar tal contribuição.

Essa situação faz com que haja uma compreensão da problemática educacional de maneira mais efetiva. A partir das avaliações de larga escala, é possível estabelecer, por exemplo, a relação entre o desempenho dos estudantes e a presença de professores com Mestrado/Doutorado na área da educação. Mas ainda há muito a ser pesquisado. E com esse propósito, os documentos de área desejam incentivar estudos que possam aprofundar e aperfeiçoar essas e outras questões.

A segunda parte do documento trata de "Requisitos e orientações para propostas de cursos novos", especificados de acordo com o nível e modalidade do curso (Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional), compreendendo cada um deles os seguintes aspectos: Condições garantidas pela Instituição; Infraestrutura para desenvolvimento do Programa; Proposta do Curso; Corpo Docente; Atividade Técnica e de Pesquisa; e Produção Intelectual e Técnica.

Assim, para um programa ser credenciado ou recredenciado precisa atender aos critérios listados abaixo (BRASIL, 2013b, p. 10-17):

MESTRADO ACADÊMICO	
1. Condições garantidas pela Instituição	a) Carga horária dos docentes para dedicação à pesquisa e outras atividades do Curso; b) Política institucional de financiamento e de captação de recursos para as atividades de pesquisa do Curso; c) Mecanismos de apoio para a participação de docentes e discentes em congressos e encontros nos quais sejam socializados os conhecimentos; d) Política institucional de avaliação da pós-graduação.
2. Infraestrutura para o desenvolvimento do Programa	a) Salas para coordenação e secretaria, salas de aulas, salas de pesquisa, salas para atendimento e orientação; b) Biblioteca com amplo acervo, incluindo clássicos da área, bibliografia atualizada e correlacionada às linhas de pesquisa, periódicos reconhecidos; c) Recursos computacionais e internet disponível para professores e alunos em espaços adequados e em quantidade suficiente.
3. Proposta do Curso	a) Apresentar o perfil do programa, formação teórica e metodológica; b) Indicar os objetivos do curso de forma clara e coerente; c) Mostrar a articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos e objetos investigativos; d) Assegurar uma estrutura curricular compatível ao perfil do curso; e) Divulgar a sistemática das avaliações aos pós-graduandos.
4. Corpo Docente	a) O número de docentes credenciados como permanentes deve ser de no mínimo 10 professores, todos com regime de dedicação exclusiva, caracterizando 40 horas semanais, sendo, no mínimo, vinte delas dedicadas à pós-graduação; b) Na composição do corpo docente é preciso considerar as vagas ofertadas, o número de disciplinas e de orientandos; c) Os docentes permanentes devem constituir pelo menos 2/3 do corpo docente do programa para não depender de professores pesquisadores externos; d) Ao menos 75% dos professores permanentes devem ter o título de Doutor em Educação e os demais em áreas afins. O percentual pode ser flexibilizado no caso de vasta e conceituada produção intelectual na área. O cumprimento dos critérios básicos, acima mencionados, é decisivo para a continuidade da análise da proposta. A seguir os demais critérios estipulados: e) Admite-se o acréscimo de até 30% de docentes permanentes nas seguintes condições: professor com bolsa de fixação de pesquisador concedida por agências de fomento federais ou estaduais, professor pesquisador aposentado e professor cedido por convênio formal para atuar no curso; f) A maioria do corpo docente precisa ser formada por Doutores com mais de dois anos de titulação;

	g) Até 20% dos professores permanentes podem atuar como permanentes em outro programa *stricto sensu* da mesma instituição; h) A política de credenciamento e recredenciamento de docentes no curso deve aparecer detalhada na proposta.
5. Atividade Técnica e de Pesquisa	a) Todos os professores pesquisadores precisam estar envolvidos em projetos de pesquisa; b) Cada docente pode estar inserido em até três projetos e coordenar no máximo dois; c) Pelo menos 75% do quadro permanente deve ser composto de coordenadores de projeto; d) E pelo menos 75% dos projetos de pesquisa devem estar sob a responsabilidade dos docentes permanentes.
6. Produção Intelectual e Técnica	a) A avaliação individual e coletiva do corpo docente tomará como base os três últimos anos e levará em consideração a produtividade em atividades de pesquisa, principalmente publicações como artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e trabalhos completos em anais; b) Todos os professores permanentes deverão apresentar no triênio no mínimo três publicações qualisadas; c) Todos os professores permanentes deverão ter ao menos duas publicações classificadas pela área como, no mínimo, B2 (periódico) ou L2 (livro); d) Somente serão contabilizadas as publicações com ISBN (no caso de livros e anais de eventos) e ISSN (no caso dos periódicos). Também é necessário sempre indicar o número de páginas.

Quadro 22 – Critérios para proposta de cursos novos – Mestrado Acadêmico (BRASIL, 2013b, p. 8-11).

DOUTORADO	
1. Condições garantidas pela Instituição	IDEM
2. Infraestrutura para o desenvolvimento do Programa	IDEM
3. Proposta do Curso	a) Demonstrar o avanço em relação ao Mestrado, evidenciando um programa de inserção nacional e maturidade acadêmica; b) Indicar os objetivos do curso, com ênfase na formação de pesquisadores de alto nível; c) Mostrar a articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos e objetos investigativos;

	d) Assegurar uma estrutura curricular compatível ao perfil do curso; e) Revelar tradição de investigação científica de, no mínimo, cinco anos de pesquisa na área, realizada na Instituição e coordenada por professores do quadro permanente do Programa; f) É fundamental que essas investigações se materializem em publicações.
4. Corpo Docente	a) O número de docentes credenciados como permanentes deve ser de no mínimo 8 professores, todos com regime de dedicação exclusiva à Instituição, caracterizando 40 horas semanais, sendo, no mínimo, vinte delas dedicadas à pós-graduação; b) Na composição do corpo docente é preciso considerar as vagas ofertadas, o número de disciplinas e de orientandos; c) Os docentes permanentes devem constituir pelo menos 2/3 do corpo docente do programa para não depender professores pesquisadores externos; d) Ao menos 75% dos professores permanentes devem ter o título de Doutor em Educação e os demais em áreas afins. O percentual pode ser flexibilizado no caso de vasta e conceituada produção intelectual na área. ● O cumprimento dos critérios acima mencionados é decisivo para a continuidade da análise da proposta. A seguir os demais critérios. e) Desde que seja garantido pelo menos seis docentes em regime de dedicação exclusiva (ou oito docentes para programas que não contam com curso de mestrado), admite-se o acréscimo de até 30% de docentes permanentes nas seguintes condições: professor com bolsa de fixação de pesquisador concedida por agências de fomento federais ou estaduais, professor pesquisador aposentado e professor cedido por convênio formal para atuar no curso; f) A maioria do corpo docente precisa ser formada por Doutores com mais de cinco anos de titulação; g) Todos os professores permanentes devem ter ao menos duas orientações de Mestrado concluídas; h) Até 20% dos professores permanentes podem atuar como permanentes em outro programa *stricto sensu* da mesma instituição; i) A política de credenciamento e recredenciamento de docentes no curso deve aparecer detalhada na proposta.
5. Atividade Técnica e de Pesquisa	IDEM
6. Produção Intelectual e Técnica	a) A avaliação individual e coletiva do corpo docente tomará como base os três últimos anos e levará em consideração a produtividade em atividades de pesquisa, principalmente publicações como artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e trabalhos

	completos em anais; b) Todos os professores permanentes deverão apresentar no triênio no mínimo seis publicações qualisadas; c) Todos os professores permanentes deverão ter ao menos três publicações classificadas pela área como, no mínimo, B2 (periódico) ou L2 (livro); d) Somente serão contabilizadas as publicações com ISBN (no caso de livros e anais de eventos) e ISSN (no caso dos periódicos). Também é necessário sempre indicar o número de páginas.

Quadro 23 – Critérios para proposta de cursos novos – Doutorado (BRASIL, 2013b, p. 11-14).

MESTRADO PROFISSIONAL	
1. Condições garantidas pela Instituição	a) Documento oficial da Instituição concordando com a abertura do programa; b) Regimento interno com regras claras de admissão dos candidatos, créditos necessários e trabalho de conclusão; c) Normas bem definidas para credenciamento dos docentes permanentes e colaboradores; d) Experiências anteriores da Instituição na área que oferece a profissionalização, conduzidas preferencialmente por professores do quadro permanente.
2. Infraestrutura para o desenvolvimento do Programa	a) Salas para coordenação e secretaria, salas de aulas exclusivas para a pós-graduação, salas para as atividades de pesquisa e desenvolvimento dos professores e alunos, salas para atendimento e orientação; b) Biblioteca com amplo acervo, incluindo clássicos da área, bibliografia atualizada e correlacionada às linhas de pesquisa, periódicos reconhecidos na área; c) A proposta deve fornecer dados quantitativos do acervo da área e listar as principais obras e periódicos; d) Recursos computacionais e internet disponível para professores e alunos em espaços adequados exclusivos para a pós-graduação e em quantidade suficiente para atender às demandas do programa proposto; e) Carga horária dos docentes para dedicação à pesquisa e outras atividades do Curso; f) Política institucional de avaliação da pós-graduação; g) Delimitar as possibilidades de atuação dos egressos com o perfil formado pelo curso; h) Recursos humanos para atender as necessidades do programa.
3. Proposta do Curso	a) Justificativa e análise da demanda para a educação básica; b) Perfil do profissional formado, indicando suas possibilidades de atuação; c) Objetivos do Curso;

	d) Mostrar a articulação entre linhas de atuação, estrutura curricular, projetos e objetos investigativos; e) Assegurar uma estrutura curricular compatível ao perfil do curso; f) Apresentar os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares que se associam ao contexto de experiências e práticas; g) Indicar como a pesquisa se define na formação; h) Divulgar a sistemática de avaliação dos alunos; i) Número de orientandos por professor; j) Número de vagas a serem oferecidas;
4. Corpo Docente	a) O corpo docente deve ser integrado de forma equilibrada entre doutores, profissionais, e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e inovação (Portaria Normativa MEC Nº 17 de 28 de dezembro de 2009); b) O corpo docente deve interagir desde antes do envio da proposta; c) Número de docentes permanentes relacionados à área de avaliação e 60% deles com pelo menos vínculo parcial com a instituição proponente; d) A participação de docentes colaboradores não deve caracterizar dependência externa; e) A maior parte do quadro permanente deve ter no mínimo 20 horas semanais dedicadas ao programa; f) A política de credenciamento e recredenciamento de docentes no curso deve aparecer detalhada na proposta.
5. Atividade Técnica e de Pesquisa	a) As linhas e atividades de pesquisa devem estar articuladas à estrutura curricular, aos projetos de pesquisa, aos projetos de intervenção e à produção intelectual dos docentes; b) O programa deve salientar como serão desenvolvidas as atividades de intervenção e as práticas a serem realizadas como trabalho final.
6. Produção Intelectual e Técnica	a) A produção intelectual do corpo docente deve estar relacionada com a proposta do programa, suas áreas de concentração e linhas de pesquisa; b) Todos os docentes precisam estar envolvidos em projetos de pesquisa, sendo que 75% do quadro permanente devem atuar como coordenadores de projeto; c) A produção do corpo docente permanente nos últimos cinco anos precisa evidenciar sua aderência à área através de publicações científicas e desenvolvimento de atividades práticas que também resultem em publicações; d) As publicações em periódicos devem ser classificadas no mínimo como B2, os livros devem ter organicidade e boa circulação e o material didático ser publicado por editora que tenha comissão cientifica e editorial.

Quadro 24 – Critérios para proposta de cursos novos – Mestrado Profissional (BRASIL, 2013b, p. 14-17).

Ao analisar tantas normas e requisitos para o credenciamento e recredenciamento dos programas, acredito que estamos entre o mar e o rochedo. Não que eu pense que não deva haver critérios a serem cumpridos e exigências a serem atendidas. Nada disso. Mas é angustiante ver cursos e professores que pesquisam e problematizam a educação, que têm a educação como seu objeto, precisarem se **sujeitar**, se submeter de forma alienada a um sistema de avaliação totalmente normatizado, que opera dentro deste **modelo produtivista**, tão limitador, acrítico e fragmentado. Não entendo por que não aproveitar tantos *expertises* da própria academia para repensar esse sistema de modo que se consiga dar conta, de fato, da complexidade da educação em geral e em específico da pós-graduação e seus professores pesquisadores.

> *Houve um recredenciamento, eu pensei em não me recredenciar, mas há uma cobrança institucional muito grande. As pessoas dizem que se você não é professor do programa de pós-graduação você vale menos (Professor, p. 285).*

A terceira parte do documento trata das "Considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013". E informa que: "A Área entende que a avaliação, além de aferir a qualidade dos Programas, deve ser um instrumento para sua melhoria" (BRASIL, 2013 b, p. 18). Por isso, além dos indicadores de produtos "que tendem a pedir a discriminação", a área utiliza também indicadores de processo "que têm a função pedagógica de apresentar o que se espera em termos da organização e do funcionamento dos programas".

Logo, o documento serve tanto como instrumento de avaliação, como balizamento para que os programas planejem suas ações futuras a partir de um perfil de qualidade previamente conhecido.

Já na quarta parte da avaliação são abordadas as "Considerações sobre Qualis Periódicos, Roteiro para classificação de livros/eventos/produtos técnicos e critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação", ou seja, explica como operam essas políticas de pontos, *lattes*, *qualis* e "infinitas" publicações.

O Qualis Periódico é produzido de acordo com a classificação das revistas, tendo por referência ditames relacionadas à Grande Área das Humanas e dados de indexação em bases nacionais e internacionais.

Abaixo, o Quadro 25 mostra como funciona esse *ranqueamento* de periódicos segundo o Qualis:

Estrato	Definição
A1	Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo as normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e online. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem ser vinculados a, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de 2 artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos, 3 internacionais. Constar em bases de indexação, dentre elas Scielo/Scielo Educa (se brasileiras).
A2	Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo as normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, e estar, preferencialmente, disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem ser vinculados a, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar, pelo menos, 2 artigos, por ano, de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em bases de dados, sendo, pelo menos, 2 internacionais. Constar em bases de indexação, dentre elas Scielo/Scielo Educa (se brasileiras).
B1	Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo as normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 14 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 60% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 4 instituições diferentes daquela que edita o

	periódico. Publicar, pelo menos, 1 artigo ao ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em 4 bases de dados, sendo, pelo menos, 2 internacionais.
B2	Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo as normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos, por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 50% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em 3 bases de dados nacionais ou internacionais.
B3	Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo as normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 40% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em 2 bases de dados nacional ou internacional.
B4	Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo e descritores. Ter circulação no mínimo regional, periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de diferentes instituições. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo que pelo menos 50% deles seja de autores diferentes da instituição que publica o periódico. Estar indexado em 1 base de dados nacional ou internacional.
B5	Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo e descritores. Ter periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de mais de uma instituição. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano.

Quadro 25 – *Ranking* Qualis Periódicos (BRASIL, 2013b, p. 18-20).

> *Mediar a questão das publicações entre **quantidade e qualidade** é fundamental. Quer dizer, é muito difícil fazer quantificação da qualidade, mas não é tudo que vai para o papel que garante que há qualidade ou uma relevância social como eu penso que deveria (Professor 1, p. 244).*

Tudo isso comprova que o sistema de avaliação da pós-graduação é basicamente alicerçado sobre as publicações. A produtividade do programa, dos docentes e dos discentes é medida principalmente pelo número de publicações e qualis das mesmas. Esse critério quantitativo, entretanto, desconsidera a relevância e a qualidade das produções, consolidando um **produtivismo acadêmico** vazio de conteúdo e de significado. É a produção de saberes reduzida à corrida por publicação e aos pontos que pode gerar.

> *Não podemos entrar nessa pressa. Você dá um espirro, vira um artigo no outro dia. Isto deforma esse processo de construção do conhecimento, de construção da pesquisa científica. Torna a formação empobrecida (Professor 1, p. 246).*

A estratificação dos livros também segue esse mesmo modelo, mas primeiramente, para ser classificada, a obra precisa possuir ficha catalográfica, com ISBN ou ISSN, mínimo de 50 páginas e ser produto intelectual resultante da investigação de docentes da pós-graduação.

A avaliação leva em conta quesitos de relevância da temática, caráter inovador da contribuição e potencial de impacto, segundo definição do CTC. Além desses aspectos, são considerados aspectos formais que valorizam a obra embora não sejam obrigatórios, como autoria, editoria, financiamento, reedição e prêmios.

Para fins de classificação, as obras são subdivididas em obra integral, coletânea e dicionários, conforme retratado nos quadros a seguir:

TEXTO INTEGRAL	
Estrato	**Definição**
L4	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea do saber; ou estudos derivados de pesquisa sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar necessariamente: esforço autoral e alcance teórico; organicidade, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra; distribuição/circulação; qualidade da edição; e editora com conselho editorial.

	Obra acadêmico-didática ou de revisão da literatura com organicidade, recorte autoral e abordagem aprofundada, alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas do conhecimento. São atributos que valorizam a obra: financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, co-autoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre os autores e prêmios.
L3	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea do saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar: organicidade, distribuição/circulação e qualidade da edição. São atributos que valorizam a obra: institucionalização da pesquisa no Programa, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra, obra com até 3 autores, editora com conselho editorial e coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais).
L2	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia da pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea do saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar organicidade. Obra acadêmico-didática ou de revisão da literatura, tomando como referência pesquisas e estudos na área educacional, que apresente organicidade. São atributos que valorizam a obra: ter até 3 autores, distribuição/circulação, qualidade da edição, editora com conselho editorial e coleções, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L1	Obra com abordagem menos orgânica e pouca argumentação conceitual. Não há exigência de ampla distribuição nacional.

Quadro 26 – Classificação *Qualis* Livros – Texto Integral (BRASIL, 2013b, p. 21-22).

COLETÂNEA[19]	
Estrato	**Definição**
L4	Coletânea com textos muito bem articulados, cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa, focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea do saber; ou estudos derivados de pesquisa sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Necessariamente, produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

[19] No caso do Dicionário aplica-se a mesma classificação utilizada para Coletânea, utilizando critérios bem semelhantes.

L3	Coletânea com textos articulados, cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa, focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea do saber; ou estudos derivados de pesquisa sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Resulta de pesquisa institucional de grupos de pesquisa de um ou mais programas ou da consolidação de trajetórias de pesquisas dos autores. Coletânea com textos muito bem articulados, cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L2	Coletânea com textos com menor articulação cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa, focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea do saber; ou estudos derivados de pesquisa sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Coletânea com textos articulados, cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição.
L1	Coletânea com textos pouco articulados, mas que demonstram vinculação à pesquisa desenvolvida na instituição.

Quadro 27 – Classificação *Qualis* Livros – Coletânea e Dicionário (BRASIL, 2013b, p. 22-23).

Sobre essa questão editorial, o relato abaixo faz uma reflexão pertinente:

> *Nessa política você precisa entender de **mercado editorial**. Onde estão as grandes editoras? O mercado editorial não é um dado neutro nessa equação. Todo mundo que termina sua dissertação e tese, deveria automaticamente publicar para todos terem acesso a esses conhecimentos. A publicação deveria ser automática no sistema universitário: defendeu a dissertação/tese, tem imediatamente direito a publicação de 500 exemplares, por exemplo. E consequentemente a banca deveria ser mais severa na aprovação das pesquisas. Ok, a universidade iria custear a publicação de 500 exemplares e eles iriam circular, o que é um dos grandes problemas editoriais. Mas não, os recursos são escassos e muitas vezes o acesso à publicação não é uma tarefa estritamente intelectual e meritocrática (Professor 1, p. 249).*

Todo esse *ranking* torna também as relações mais competitivas e mais ansiosas, afinal, o que determina a permanência dos professores nos programas são os pontos somados no *Lattes* durante o triênio, ou seja,

depende não só da sua produtividade, mas ainda do valor atribuído às atividades que desenvolvem. Nessa dinâmica, os currículos são normatizados e quantificados, e acabam criando, um *ranking* entre os próprios docentes. Assim, para fins de pontuação do *lattes* e avaliação dos programas, há um quadro demonstrativo de como essas estratificações são pontuadas:

	Artigo em Periódico
A1	100
A2	85
B1	70
B2	55
B3	40
B4	25
B5	10
C	Sem valor

Quadro 28 – Pontuação *Qualis* Periódico (BRASIL, 2013b, p. 24).

	Capítulo	Verbete	Livro
L4	80	80	250
L3	60	40	180
L2	35	15	130
L1	10	5	30
LNC		Sem valor	

Quadro 29 – Pontuação *Qualis* Livros (BRASIL, 2013b, p. 24).

Essas planilhas de valores, essas políticas de *ranqueamento* e hierarquização possibilitam calcular o quanto valemos no meio acadêmico, pelo menos durante o triênio vigente. E essa busca frenética por atender tais exigências vai criando grande carga de *stress*, sentimentos negativos em relação ao trabalho, despersonalização, enfim, um quadro por vezes devastador para os docentes, pois o que importa para ele enquanto contribuição social de sua prática pedagógica, não é o mesmo que importa para as agências de fomento, como é possível verificar a seguir:

> *Eu trabalho feito um condenado, produzo coisas belíssimas, concretas, com o sujeito lá no assentamento. Ontem em Boa Vista, o "cara" estava lá feliz da vida, sem perspectiva alguma, com um campo de palma, um campo de caatinga. Aprendeu e adquiriu consciência de onde está inserido. Montamos uma escola lá, fazendo um trabalho de revisão da plataforma pedagógica da escola, fazendo uma escola contextualizada com a realidade dele, porque lá o pessoal não sabe o que é semiárido, não estuda o semiárido, não estuda a caatinga, em plena caatinga, e faz um trabalho "arretado". E isso para a CAPES não conta (Professor 3, p. 282).*

Na quinta parte do documento encontra-se a avaliação trienal da área propriamente dita, delimitando alguns quesitos importantes dentro dos critérios de avaliação estabelecidos para cada nível e modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, atribuindo o peso de cada um desses quesitos e critérios e realizando um *feedback* dos mesmos.

O processo de interlocução da Área de Educação com os coordenadores de programas aconteceu durante os seminários de acompanhamento promovidos pela CAPES, em que ficaram evidentes os propósitos da avaliação e a contribuição dos coordenadores para o aperfeiçoamento da área.

A seguir, a Ficha de Avaliação do Mestrado Acadêmico e do Doutorado[20] em Educação correspondente ao triênio 2010-2012:

MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO		
QUESITOS	**PESO**	**DEFINIÇÕES E COMENTÁRIOS**
1. Proposta do Programa	**0%**	
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50%	Analisar a existência de consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa, assim como sua coerência com os projetos em andamento e a proposta curricular. Examinar evidências da qualidade das ementas e da atualidade das

[20] Não disponibilizei a ficha de avaliação do Mestrado Profissional (BRASIL, 2013b, p. 28-33), que também compõe o documento, pois penso que a mesma, embora traga dados importantes, não tem tanta relevância para esta pesquisa, e minha intenção é apenas exemplificar o modelo de avaliação da pós-graduação em educação, o que me faz crer que o modelo apresentado já é bastante satisfatório.

		bibliografias, assim como a articulação entre as disciplinas e as Áreas de Concentração e/ou as Linhas de Pesquisa. Analisar a presença de estratégias inovadoras de formação didático-pedagógica e de atividades de ampliação, fortalecimento e aprofundamento da formação, tais como eventos, oficinas, seminários proporcionados pelo Programa.
1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da Área.	30%	Analisar adequação da proposta do programa às necessidades regionais, nacionais e internacionais e os meios que o programa pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros. Examinar a existência de política sistemática de avaliação e (re)credenciamento de docentes, assim como de formação e capacitação de docente (apoio institucional a participação em eventos, a pesquisa, a pós-doutorado). Considerar a presença de política de acompanhamento de egressos.
1.3 Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10%	Examinar a adequação da infraestrutura para o ensino e a pesquisa. Examinar a existência de salas de pesquisa, recursos de informática e biblioteca compatíveis com as necessidades do programa.
1.4 Definição clara da proposta do programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento de pesquisa e formação de pesquisadores para ensino superior.	10%	Analisar a adequação da proposta aos propósitos de um programa acadêmico. Examinar a existência de grupos de pesquisa que sustentam o desenvolvimento do programa.
2. Corpo Docente	**15%**	
2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa.	15%	Analisar as evidências de que o perfil do corpo docente está voltado para a Área da Educação, considerando a diversificação de formação, seja na graduação ou pós-graduação. Considerar a relação da formação dos docentes permanentes com a área de concentração e/ou linhas de pesquisa do programa. Valorizar participação dos docentes em atividades de aprimoramento.
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30%	Considerar a dimensão do corpo docente tendo em vista o número de estudantes e de sua inserção em atividades de docência e orientação.
2.3 Distribuição das atividades de	30%	Considerar a participação dos docentes

pesquisa e de formação entre os docentes do programa.		em equipes de pesquisa e na coordenação de projetos. Analisar se a distribuição é equilibrada (tendo em vista a experiência dos docentes). Valorizar captação de recursos para os projetos.
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10%	Considerar atividades de docência, iniciação cientifica, orientação de monografias, presença de estudantes da graduação em projetos de pesquisa, gestão na graduação e outras atividades extracurriculares como palestras e seminários. O excesso de carga letiva na graduação deve ser destacado como negativo ao desenvolvimento das atividades do programa.
2.5 Inserção acadêmica do corpo docente.	15%	Considerar, por exemplo, a participação em comissões nacionais de avaliação; diretorias de associações científicas nacionais e internacionais; diretorias, comitês, comissões ou consultorias ad-hoc em agências de âmbito nacional ou estadual; comissões editoriais de periódicos qualificados; comissões científicas de eventos internacionais, nacionais ou regionais.
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações	**35%**	
3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%	Considerar a capacidade do programa de titular seus estudantes e a relação entre titulados e corpo docente.
3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10%	Considerar a distribuição das titulações pelos docentes (levando em conta a experiência dos orientadores), assim como o fato de a maioria das orientações terem sido conduzidas por docentes permanentes.
3.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso da IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à Área.	40%	Considerar relação das teses e dissertações com linhas e projetos de pesquisa.
3.4 Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20%	Considerar tempo médio de titulação de mestres e doutores, especialmente dos bolsistas.

3.5 Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10%	Valorizar a participação dos discentes em projetos de pesquisa institucionais.
4. Produção Intelectual	**35%**	
4.1 Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	50%	Considerar a média ponderada das produções qualificadas em livros, capítulos e periódicos dos docentes permanentes, assim como em trabalhos completos em anais. Valorizar produção não centralizada em veículos da própria instituição.
4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa.	30%	Considerar a distribuição da produção pelos docentes, analisando o percentual de docentes que atinge, no triênio, o valor mínimo definido pela área: para mestrado, no mínimo de 3 produtos, sendo 2, pelo menos B2 ou L2; para doutorado, no mínimo 6 produtos, sendo 3, pelo menos B2 ou L2.
4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20%	Considerar produção técnica dos docentes, privilegiando serviços técnicos, apresentação de trabalho, curso de curta duração, desenvolvimento de material didático e instrucional, desenvolvimento de aplicativo, editoria, organização de evento, programa de rádio e TV e relatórios de pesquisa.
5. Inserção Social	**15%**	
5.1 Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa.	55%	Considerar o impacto e a inserção educacionais e sociais do programa, assim como seu impacto científico e tecnológico. Para o primeiro valorizar: produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros. Para o segundo, valorizar: participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros.
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%	Considerar a integração e a cooperação com outros programas e instituições, valorizando as de maior duração e impacto.
5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15%	Verificar a existência de página com principalmente as seguintes informações: proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente,

		processo de seleção e intercâmbios. Valorizar acesso digital à íntegra de todas as teses e dissertações defendidas.

Quadro 30 – Ficha de Avaliação para o triênio 2010-2012 – Mestrado Acadêmico e Doutorado (BRASIL, 2013 b, p. 24-28).

Essa ficha de avaliação elenca os aspectos analisados e avaliados pela comissão da área e, a meu ver, evidencia a tentativa de realizar uma cartografia bem abrangente e completa dos programas. Entretanto, o peso atribuído a cada um dos critérios ratifica a preponderância das publicações, que totalizam 70% da nota que pode ser conferida aos programas, e reflete o valor que cada aspecto possui dentro da concepção de avaliação adotada pela CAPES/MEC.

Por fim, a sexta e última parte do documento traz as "Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional" (BRASIL, 2013b, p. 34).

Na área da educação, a internacionalização tem sido desenvolvida da seguinte forma: através da publicação em livros e periódicos internacionais de qualidade; com o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede que exijam maior envolvimento institucional do programa e da IES; através da atuação de professores pesquisadores brasileiros em programas estrangeiros na qualidade de professores visitantes, assim como de pesquisadores estrangeiros em programas no Brasil; e por meio da cooperação internacional, envolvendo trânsito de alunos em programas de diferentes países.

Os cursos que obtiveram notas 6 e 7, ou que se candidataram a essa possibilidade, são aqueles que melhor se aproximam desse critério de internacionalização. Esses cursos devem apresentar uma produção bibliográfica que supere os limites definidos na ficha de avaliação e evidencie a inserção internacional indicada por: nível de qualificação da produção equivalente aos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos; e consolidação da sua liderança nacional como formador de recursos humanos para pesquisa e pós-graduação.

Vale ressaltar que as notas 6 e 7 são exclusivas daqueles cursos com doutorado que obtiveram nota 5 e conceito "Muito Bom" nos quesitos da ficha de avaliação.

A Nota 6 consiste em predomínio do conceito Muito Bom nos quesitos da ficha de avaliação, mesmo com algum eventual conceito Bom; nível de desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área (formação de doutores e produção intelectual); e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).

A Nota 7, por sua vez, consiste no conceito Muito Bom em todos os quesitos da ficha de avaliação; nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área (formação de doutores e produção intelectual); e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).

Por isso, a grande dificuldade dos programas nacionais em atingirem qualquer uma dessas notas, conforme alguns quadros e gráficos demonstraram anteriormente, já que requerem alta performance e obedecem a rigorosos critérios de produtividade e excelência pautados, ironicamente falando, em padrões internacionais "de colonização".

> *Foi bonito, foi uma vitória nossa montar o programa de pós-graduação e depois ficou difícil para mim. Eu não largava minhas atividades como professor militante no campo, e tinha que orientar, preparar aula, publicar, pesquisar, já não estava mais dando conta. Aquele primeiro momento de euforia com a aprovação do programa se tornou depois um fardo enorme para carregar, temos limites. Minha passagem pelo programa de pós-graduação foi dolorosa, não sei o que os outros acharam, mas foi penosa, não conseguia dar conta de fazer as coisas bem feitas, a verdade é essa. Não conseguia, não tinha tempo hábil (Professor 3, p. 284-285).*

4.1.5. Documentos PPGE/UFPB

Iniciei a análise dos documentos tratando, primeiramente, daqueles voltados à pós-graduação de um modo geral. Depois, dialoguei com os documentos de área, principalmente aqueles relacionados à Educação,

que vem a ser a área de concentração desta pesquisa e de minha formação. E para encerrar essa parte da analítica, passo à contextualização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, programa no qual estou alocada como doutoranda, onde realizo a cartografia de dois documentos importantes: a Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2010, correspondente ao Triênio 2007-2009; e as Normas para Credenciamento Docente.

O PPGE/UFPB é um programa que possui Mestrado e Doutorado Acadêmicos. O Mestrado em Educação data 1977 e o Doutorado o ano de 2003. Está organizado em torno de cinco linhas de pesquisa: Educação Popular; Estudos Culturais na Educação; História da Educação; Políticas Educacionais e Processos de Ensino-Aprendizagem.

A Avaliação Trienal 2010, referente ao Triênio 2007-2009, divide-se em cinco quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social. Cada quesito é composto ainda de itens de avaliação, pontuados, conceituados e apreciados, cujas notas irão compor a média de cada quesito que, por sua vez, contarão para a atribuição da média final do Programa.

Frente ao primeiro quesito, Proposta do Programa, tem-se os seguintes itens de avaliação e seus respectivos resultados, conforme mostra o Quadro 31 logo abaixo:

PROPOSTA DO PROGRAMA		
Itens de Avaliação	**Peso**	**Avaliação**
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	60.00	Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.00	Muito Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.00	Muito Bom
	Comissão:	**Muito Bom**

Quadro 31 – Avaliação Proposta do Programa 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 1).

Sobre o item "Coerência, consistência e abrangência", a apreciação faz a relação dos projetos com as linhas de pesquisa em que se inserem atribuindo conceito *Bom*, pois, "embora possua três linhas com projetos consistes e pertinentes, as linhas 'Processos de Ensino-Aprendizagem' e 'Políticas Educacionais' possuem alguns projetos não pertinentes" (BRASIL, 2010e, p. 1). Entretanto, considera que, no relatório de 2009, a proposta anuncia a intenção de fortalecer as linhas de pesquisa a partir do desenvolvimento de orientações de projetos de pesquisa de mestrado e doutorado que "realmente se articulem com as características e especificidades da linha de pesquisa". Também salienta que a descrição da estrutura curricular foi detalhada de tal forma, permitindo observar "organicidade entre a maioria das linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações e teses" (p.1).

Com relação ao item "desenvolvimento futuro", a Proposta do Programa apresenta "projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros" (p.1). O Programa reconhece a necessidade de fortalecimento e consolidação dos grupos e linhas de pesquisa, indica a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes nas categorias permanente e colaborador, e anuncia que realiza pesquisa sobre os egressos. Embora também relate ações de capacitação do quadro docente, como a realização de pós-doutoramento, "as informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente e à participação em congressos da área, é ainda pouco visível" (idem). Contudo, considerando o conjunto geral das informações, o Programa obteve conceito *Muito Bom* neste item.

No que se refere ao item "infraestrutura", as informações fornecidas relativas aos laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades de funcionamento do Programa, obtendo conceito *Muito Bom* no triênio.

Do ponto de vista das condições de trabalho do professor

> *universitário, nem vou comentar das* ***condições de trabalho*** *dos professores da rede pública nem da rede privada. Eu fui professora de rede pública, do ensino fundamental, de adultos, cursinhos, escola municipal, estadual. Alfabetizei criança, adulto. Tudo que você imaginar da docência eu fiz, e me sinto muito legítima em falar e tecer meus comentários em função disto também. Mas na universidade nós temos, desde a época em que retorno do doutorado em 2003, mas desde antes, desde as políticas neoliberais da educação, um agravamento violento das condições de trabalho. Multiplicaram-se as salas, os equipamentos, os computadores, as impressoras, o dinheiro, o número de prédios, ar condicionado, tudo funciona meio mambembemente, mas existe (Professor 2, p. 265-266).*

Assim, fazendo a média dos conceitos atribuídos para cada item, o quesito Proposta do Programa obteve conceito *Muito Bom*.

No que diz respeito ao quesito Corpo Docente, o Quadro 32 traz os itens avaliados, e após faço uma breve explanação da apreciação que consta no documento.

CORPO DOCENTE		
Itens de Avaliação	**Peso**	**Avaliação**
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15.00	Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30.00	Muito Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30.00	Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10.00	Muito Bom
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15.00	Muito Bom
	Comissão:	**Muito Bom**

Quadro 32 – Avaliação Corpo Docente 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 2).

O *feedback* relacionado a este quesito Corpo Docente me pareceu um tanto quanto confuso, no sentido de que não consegui identificar os aspectos da avaliação referente a cada item individualmente. Entendo que a apreciação foi realizada de um modo geral, o que, a meu ver, torna mais

difícil verificar os elementos que devem ser trabalhados e melhorados. De toda forma, a avaliação indica que o Programa contava ao final do triênio 2007-2009 com 45 docentes, 41 dos quais integrantes do corpo permanente, demonstrando que não havia dependência de docentes colaboradores e que o perfil desses docentes é compatível com as linhas e as pesquisas do Programa.

Quanto ao aprimoramento, o Programa é avaliado como *Regular*, uma vez que "70% dos docentes tiveram participação, anualmente, em eventos qualificados, havendo registro de que 3 realizaram estágio de pesquisa ou pós-doutoramento durante o triênio" (BRASIL, 2010e, p. 2). O conceito apresentado, no entanto, não compõe o quadro disponibilizado no documento e sua justificativa não esclarece ou pontua as deficiências encontradas nesse item. Mas como considerar 70% um valor regular? O que me consta é que 70% é a média adotada em praticamente todos os níveis educacionais no país, valor este equivalente ao conceito Bom e não Regular como mencionado, o que leva a pensar que houve um equívoco na apreciação ou uma discrepância entre o quadro e o parecer, ou ainda que a pós-graduação atribui valores diferenciados daqueles utilizados pelo sistema educacional brasileiro.

> *O bom docente é aquele que faz pesquisa, aquele que vai ser professor é desvalorizado. Tem sempre um menosprezo latente nas falas e nas condutas também (Professor 2, p. 261).*

Dos docentes permanentes, em média, 96% lecionaram na pós-graduação (*Muito Bom*) e 97% orientaram neste nível de ensino (*Muito Bom*). A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes (5 discentes por docente permanente) e a grande maioria das disciplinas oferecidas sob responsabilidade de docentes permanentes são aspectos avaliados como *Muito Bom*. Porém, "há um docente permanente sem registro de participação em projeto de pesquisa nos dois primeiros anos, o que é um fator muito grave em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e implica conceito Deficiente neste item" (p.2). Mesmo entendendo que frente

a um critério científico pesquisar implique participação em projeto, não fica claro à qual item avaliativo essa consideração se refere, nem o real significado deste "fator muito grave" que "implica conceito Deficiente", pois no quadro correspondente constam apenas conceitos Bom e Muito Bom.

No que tange à "quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 97% deles respeitaram a exigência da área" (BRASIL, 2010e, p. 2), ou seja, a participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (*Muito Bom*). Houve 84% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado *Muito Bom,* e, desses projetos, 59% contaram com financiamento, o que também é *Muito Bom*. Mas se esse número, 59%, é considerado Muito Bom, porque 70% seria um valor regular? Volto a pensar nas descontinuidades...

A atuação dos docentes na graduação foi conceituada como *Muito Bom*, destacando-se a docência e a orientação de projetos de Iniciação Científica e TCC. Graduação e Pós-Graduação devem andar juntas, em sintonia. O recorte abaixo também traduz esse pensamento:

> *Se a pós-graduação em algum momento descolar da graduação, à longo prazo a própria pós-graduação vai sair seriamente atingida por isso (Professor 1, p. 243).*

Com relação à inserção acadêmica do corpo docente, foi atribuído o conceito *Muito Bom*, pois

> Parte expressiva dos docentes permanentes (mais de 50%) participaram, em nível nacional, como consultores e pareceristas *Ad hoc* do CNPq, CAPES e ANPEd; prestaram consultorias ou assessorias a projetos e órgãos públicos relacionados à educação; participaram de comitês científicos em congressos; e colaboraram na organização de eventos locais e nacionais (BRASIL, 2010e, p. 2).

No quesito Corpo Docente, então, a média geral obtida foi *Muito Bom*. Porém não fica especificado como chegaram a este resultado, uma vez que os conceitos "Regular" e "Deficiente" aparecem na apreciação, mas não constam no quadro avaliativo. Faço essa observação considerando que a

avaliação se comporta, também, a partir do perfil de formação dos docentes e no PPGE grande parte possui formação doutoral na área de educação, o que deve justificar o conceito atribuído. Penso que num parecer qualitativo essas questões deveriam ser evidenciadas para valorizar os aspectos positivos dos programas e para possibilitar uma melhor compreensão dos aspectos que, de fato, são mais relevantes no processo avaliativo.

Em relação ao quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações, o Quadro 33 apresenta os itens de avaliação e seus conceitos e, após, o *feedback* expondo os índices alcançados.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES		
Itens de Avaliação	**Peso**	**Avaliação**
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20.00	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	10.00	Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40.00	Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20.00	Bom
3.5. Participação de discentes em projeto de pesquisa.	10.00	Regular
	Comissão:	**Bom**

Quadro 33 – Avaliação Corpo Discente, Teses e Dissertações 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 2-3).

Diante de tal quesito, no que diz respeito ao item "quantidade de teses e dissertações defendidas" no triênio 2007-2009, o Programa produziu 93 dissertações e 49 teses de doutorado. O número de Mestres e Doutores titulados em relação ao conjunto dos docentes permanentes foi *Muito Bom*. Do total de saída de alunos, 93% se deu por titulação, o que também é

Muito Bom. Do total de concluintes no período, 91% foram orientados por docentes permanentes, índice considerado *Bom*.

> *É muito importante que o programa de pós-graduação permaneça, ele tem um papel importantíssimo, sem dúvida alguma ele qualificou muito a produção local, a pesquisa desenvolveu-se muito. Os trabalhos que saem dali são sensacionais; tem muita coisa que não é tão boa, mas diria que a média da produção do programa é muito acima do que vemos em outros lugares (Professor 2, p. 275).*

A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triênio foi *Bom*, havendo relativa concentração de docentes permanentes experientes com um número pequeno de alunos sob sua responsabilidade (9 orientaram apenas 1 ou 2 discentes e um docente experiente do corpo permanente não teve orientação concluída durante o triênio). Os demais, 83%, tiveram, anualmente, entre três e dez orientandos de pós-graduação, percentual considerado *Bom*.

Os resumos das dissertações e teses defendidas mostraram que "em duas linhas de pesquisa (Processo Ensino-Aprendizagem e Políticas Educacionais) houve vários trabalhos sem adequação aos objetivos e definições das linhas (*Bom*)". Também foram encontrados registros de bancas (45% em 2007 e 6% em 2009) que não apresentaram membros externos[21], "o que é inadmissível" (BRASIL, 2010e, p. 3).

O percentual de discentes autores em relação ao total de discentes foi de 31% (*Regular*), enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes e egressos foi 1,26 (Bom). Em relação às publicações, a razão anual entre o número de produções de alunos e egressos e o tamanho do corpo discente foi 1,5 produções. O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 29 meses (Muito Bom) e o do doutorado de 46 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 39% (*Fraco*). Dos projetos de pesquisa, 19% contaram com a presença alunos de graduação

[21] Segundo a coordenação do PPGE esta foi uma contradição solucionada na gestão seguinte.

(*Deficiente*), 73% tiveram participação de alunos de mestrado (*Muito Bom*) e 59% contaram com alunos de doutorado (*Regular*).

Por conseguinte, o quesito Produção Intelectual é caracterizado no Quadro 34 e traz informações representativas acerca das publicações do programa e de seus componentes:

PRODUÇÃO INTELECTUAL		
Itens de Avaliação	**Peso**	**Avaliação**
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Fraco
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20.00	Bom
	Comissão:	**Regular**

Quadro 34 – Avaliação Produção Intelectual 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 3).

A apreciação deste item indica que o montante da produção do corpo docente permanente, no triênio, foi de 49 publicações em periódicos (A1 – 2; A2 – 5; B1 – 12; B2 – 5; B3 – 10; B4 – 11; e B5 – 4), perfazendo uma média ponderada anual por membro do corpo docente permanente de 21,1 pontos. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 3 textos integrais (L4 – 0; L3 – 0; L2 – 2; L1 – 1) e 120 capítulos (L4 – 7; L3 – 30; L2 – 68; L1 – 15), compondo uma média ponderada anual por docente permanente de 45,5 pontos. Tais valores, em comparação com as médias da área, conferem conceito *Bom* ao Programa. O conceito referente à produção em anais foi *Regular*. Nesse caso, não se trata de participação ou não em eventos científicos, mas, sobretudo, do desequilíbrio entre as publicações qualificadas na média docente.

> *Literalmente ver a bibliografia, ver o autor do livro que estou usando, isso é tão importante para alimentar a pós-graduação quanto ficar frequentando os encontros internacionais, na Europa, na América Latina, nos Estados Unidos (Professor 2, p. 264).*

Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 79% publicaram, pelo menos, 3 trabalhos qualisados quando atuando apenas no

mestrado, ou 6 produtos qualisados, se credenciados para o doutorado. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 publicações (para os docentes do mestrado) e 3 (para os credenciados no doutorado) veiculados em periódicos até B2 ou livros no mínimo L2 foi de 65%, o que é considerado *Bom*.

A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 4,6 produtos/docente, valor considerado *Bom*.

O que me chama atenção no texto da apreciação é principalmente a utilização do termo "produto qualificado" (BRASIL, 2010e, p. 3) para indicar as publicações qualisadas. Uma vez que não há avaliação da qualidade das publicações, não há como chamá-las de "qualificadas". Emprego o termo "qualisadas", pois o Qualis é o parâmetro aplicado para determinar a qualidade dos trabalhos e não a análise do seu conteúdo. Por exemplo, presume-se que uma publicação A1 tenha alta relevância e uma publicação B5 menor relevância ou qualidade. Há controvérsias em relação a esta suposição, pois nem sempre as melhores pesquisas estão nas melhores revistas. O acesso a alguns periódicos é tão restrito que depende muito mais das relações profissionais estabelecidas e do renome do programa e dos pesquisadores do que da contribuição da pesquisa para a área ou do significado da produção em si. E os pesquisadores que não pertencem a estes núcleos, já bastante desestimulados por essas **políticas produtivistas**, ou acabam entrando em uma vasta e criteriosa lista de espera ou encaminham seus estudos para outras revistas não tão bem ranqueadas, mas mais acessíveis e com retorno mais rápido, para assim pontuarem seus Currículos *Lattes*.

Outro aspecto interessante é chamar as pesquisas ou as publicações na área da educação de "produtos". Na educação não lidamos com produtos, mas com processos. Isso demonstra mais uma vez o "**assujeitamento**" das Humanidades a um modelo inadequado, que acaba sendo limitador das potencialidades e complexidades do campo. A narrativa a seguir ilustra essa realidade.

> *Vejo colegas nossos se matando para publicarem, eu não. Eu estou me matando, fazendo sacrifícios pessoais para que meu conhecimento sirva para algo na minha região, no meu lugar e quiçá para outros lugares (Professor 3, p. 283).*

O próximo quadro traz o último quesito referente à Inserção Social e os itens de avaliação que o compõem:

INSERÇÃO SOCIAL		
Itens de Avaliação	**Peso**	**Avaliação**
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Bom
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Bom
	Comissão:	**Bom**

Quadro 35 – Avaliação Inserção Social 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 3-4).

Tratando-se do impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa está envolvido nas seguintes atividades: Projeto "Zé Peão" (que atua nos canteiros de obra com os trabalhadores da construção civil); "Projeto Beira da Linha" (que atua junto à população marginalizada e carente das favelas); e o PRONERA (que atua nos acampamentos do MST). Em âmbito escolar, destacam-se: a produção de material didático no Laboratório Digital de Materiais Instrucionais da UFPB; e a produção de material didático para o trabalho pedagógico e as pesquisas junto ao MST e ao PRONERA, financiados pelo MEC. Também há a produção de material didático para o Curso de Especialização em EJA (formação de professores da rede municipal de Natal/RN, parceria desenvolvida com a UFRN). O conjunto de tais atividades é considerado *Muito Bom*.

> *A universidade tem tantas coisas para fazer, se tem tanta demanda para atender e a sociedade precisa tanto disto, e acho que o que estou fazendo hoje é tão relevante quanto estar em um programa de pós-graduação, e isso me faz muito realizada, estar hoje me dedicando à extensão, estar vinculada ao programa do PRONERA (Professor 2, p. 275).*

Em relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: participação destacada no EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste) e na ANPEd; realização de eventos regionais, nacionais e internacionais, como os Colóquios Internacionais Paulo Freire em colaboração com a UFPE, os Colóquios Internacionais de Políticas Curriculares realizados pelo Programa; participação em comissões científicas da ANPEd, do EPENN, da SBHE, da ANPAE, da SBPC. Assim, este indicador foi considerado *Muito Bom* no triênio.

Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, o Programa relata colaboração na formação docente de professores de outras Universidades locais (UFCG e UEPB) e faculdades paraibanas; Intercâmbios com Universidades portuguesas (Lisboa, Porto, Minho, Algarve), espanholas (Barcelona e Valência), inglesas (Manchester e Leeds), francesas (Paris X, Lyon 2) e norte-americanas (Califórnia e Illinois) entre outras, o que demonstra inserção internacional do Programa. O conjunto dessas atividades é avaliado como *Muito Bom*.

A página Web do Programa contém informações necessárias e recomendas pela Capes (proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção, texto completo de parte das dissertações e teses), mas, por outro lado, o site não permite o acesso a todas as informações, pois não disponibiliza na íntegra todas as teses defendidas no triênio (deficiente) o que o torna conceitualmente *Bom*.

Assim, o Quadro 36, apresenta o peso e o conceito atribuído a cada quesito e a nota final recebida pelo PPGE/UFPB no triênio 2007-2009.

QUALIDADADE DOS DADOS		
Quesitos	**Peso**	**Qualidade**
Proposta do Programa	0.00	Muito Bom
Corpo Docente	15.00	Muito Bom
Corpo Discente, Teses e Dissertações	35.00	Bom
Produção Intelectual	35.00	Regular
Inserção Social	15.00	Bom

Conceito Comissão:	**Bom**
Nota Comissão:	**4**

Quadro 36 – Avaliação de cada Quesito pela Comissão de Área Triênio 2007-2009 (BRASIL, 2010e, p. 4).

Esse quadro deixa evidente a importância conferida às publicações, que recebem pesos diferenciados, bem superiores àqueles atribuídos aos demais quesitos. E são justamente nesses quesitos, referentes às publicações, que o programa tem seus piores desempenhos, refletindo a dificuldade que os pesquisadores encontram em conseguir publicar suas pesquisas nas revistas especializadas mais bem conceituadas/pontuadas no *ranking*, o que acaba interferindo diretamente na avaliação do programa como um todo.

Na apreciação final, a Comissão de Área ressalta que a proposta encaminhada relata aspectos essenciais do Programa e que seria interessante trazer outros detalhes sobre a dinâmica das ações e projetos desenvolvidos. Também solicita uma maior precisão dos dados informados sobre as produções, como por exemplo, os números do ISBN que, por vezes, não são informados corretamente.

Ademais, considera que o Programa atendeu as exigências da área para a obtenção do *conceito 4*, demonstrando evolução sobretudo em relação à sua reestruturação a partir das linhas de pesquisa, e também potencialidade para no futuro obter uma melhor avaliação.

Para tanto, como recomendações a Comissão sugere (BRASIL, 2010e, p. 5):

1) Incrementar e reestruturar a linha de pesquisa "Processos de Ensino-Aprendizagem" e seus projetos de pesquisa, principalmente porque esta contempla uma temática de relevância social, atendendo à demanda dos professores que pretendem realizar formação pós-graduada;

2) Ampliar a publicação de artigos em periódicos mais qualificados e a publicação de livros e capítulos de livros que não reforcem a tendência endógena evidenciada neste triênio;

3) Incentivar a todos os docentes permanentes para que participem de projetos de pesquisa com financiamento e possam corrigir a distribuição irregular de publicações, tal como foi verificado;
4) Reorganizar e atualizar o site do Programa de modo a disponibilizar todas as dissertações e teses concluídas.

Embora este documento de área já represente um avanço em comparação aos demais documentos analisados, uma vez que oferece informações mais detalhadas e precisas acerca da avaliação e dos critérios concebidos para avaliar um programa, ainda há muito o que se percorrer para qualificar esse sistema, bem como as políticas que orientam a pós-graduação para, de fato, abarcar as especificidades de cada área, suprindo suas necessidades e demandas.

E para finalizar esta etapa, passo agora à contextualização do último documento, "Normas para Credenciamento e Recredenciamento do Corpo Docente do PPGE/UFPB", aprovado pelo Colegiado do Curso no ano de 2012, no qual, desde o nome, reitera-se as **políticas normatizadoras e produtivistas** que operam os programas e "**governamentalizam**" a pós-graduação no país.

O Colegiado do PPGE, tendo em vista a organização do Programa e a formulação dos critérios para a avaliação de seu Corpo Docente, estabeleceu algumas normas gerais para admissão e participação dos professores pesquisadores:

► Conforme a Resolução 52/2007 o corpo docente deve ser composto por três categorias de professores: PERMANENTE, PARTICIPANTE (Colaborador) e TEMPORÁRIO (Visitante).

► A categoria PROFESSOR PERMANENTE será atribuída ao membro do Corpo Docente do PPGE após prévio credenciamento para atuar no Programa como ministrante e responsável por disciplinas e orientações nos Cursos de Mestrado e/ou de Doutorado, e corresponderá aos professores que apresentarem dedicação profissional e acadêmica prioritariamente voltada às atividades da pós-graduação.

> *Eu acho que eu como professor, o mesmo empenho que eu tenho numa disciplina da graduação eu deva ter nas disciplinas da pós-graduação; eu acho que você tem que ser extremamente ciente disto. Então você não pode gastar as pérolas na pós-graduação e entregar a graduação na mão de bolsistas, enfim, coisas que acontecem no "cosmo", "no espaço cósmico" da universidade. Eu acho isso nocivo. Então é importante perceber que a questão do ensino passa a ter uma dimensão essencial até do ponto de vista do exercício profissional (Professor 1, p. 242).*

► Como atividades da pós-graduação entendem-se todas as atividades de caráter acadêmico e científico, em sentido amplo, o que inclui também,

> Atividade didática nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, a participação na vida acadêmica externa (associações profissionais, organismos de avaliação e de fomento), em pesquisa científica e em extensão, bem como ocupação de cargos administrativos no âmbito do Programa, do respectivo Centro e da Universidade (BRASIL, 2012, p. 1).

Nesse sentido, ressalto a fala de um dos sujeitos da pesquisa, que vivenciou a experiência de ocupar cargo administrativo, simultaneamente à graduação e pós-graduação:

> *Esses **cargos administrativos** dentro das universidades são terrivelmente burocráticos. [...] Então você vai pegar um doutor desses, que foi longamente preparado pra chegar a uma condição de pesquisador, e você diz, não, você vai ficar aqui imobilizado em benefício da coletividade, porque alguém precisa divulgar esses editais, alguém precisa cuidar dos aspectos técnicos, burocráticos, administrativos. Então eu acho justo que nos sistemas de avaliação você estabeleça salvaguardas pra quem esta exercendo uma atividade dessas (Professor 1, p. 243).*

Observo que essas condições evidenciam um acúmulo de atividades, gerando uma ansiedade muito grande nos docentes para atenderem com competência todas as exigências e demandas e ainda pontuarem no *Lattes*.

> *Hoje trabalhamos muito mais do que trabalhávamos em 1991, quando eu ingressei na universidade. Por quê? Mesmo tendo deixado as duas pós-graduações a um ano e meio, ainda trabalho no mínimo, treze, quatorze horas por dia, antes trabalhava mais. Eu só*

> *podia dormir cinco horas por dia, inclusive sábados e domingos, para dar conta de tudo. Levava os meus orientandos para a minha casa no domingo. Enquanto preparava o almoço, o aluno estava ao lado. Enquanto almoçávamos íamos discutindo. Isso porque era o jeito. Você acaba não tendo vida pessoal. Eu tive uma neta neste período que eu não pude curtir, ela está hoje com oito anos e agora que consigo ter uma relação mais próxima e acompanhar ela crescer, antes não era possível (Professor 2, p. 266).*

► Continuando com as determinações, a entrada de professores no Corpo Docente como PROFESSOR PERMANENTE se fará mediante um procedimento denominado "Credenciamento de Docente do Programa".

► O PROFESSOR PERMANENTE será cadastrado pelo Programa, sendo seu nome, sua especialidade, áreas de interesse e linhas de pesquisa, incluídos na lista do Corpo Docente do PPGE, e divulgados nos materiais promocionais do programa, estando o mesmo habilitado a ministrar disciplinas e orientar alunos, sendo sua classificação no COLETA CAPES equivalente à categoria PERMANENTE conforme Portaria CAPES 68/2004.

► O PPGE contará também com a contribuição de professores e pesquisadores da UFPB e de outras instituições na condição de PROFESSOR COLABORADOR, que poderão colaborar em disciplinas (colaborar em uma disciplina cujo ministrante é um docente do Programa ou, eventualmente, ministrar toda uma disciplina), orientar alunos e participar de bancas de defesas de projetos, de dissertações e de teses.

► As atividades dos professores participantes passarão pela aprovação prévia do Colegiado PPGE.

► Os docentes participantes serão cadastrados no Relatório Capes como "Docentes Colaboradores".

► A admissão ao Corpo Docente do PPGE como PROFESSOR PERMANENTE ocorrerá na forma de fluxo contínuo.

► A avaliação dos professores para efeito de seu Recredenciamento ou não no Corpo Docente ocorrerá a cada três anos (art. 17 da Resolução 52/2007), por ocasião da conclusão do Relatório da CAPES.

A partir desses requisitos iniciais, o Programa de Pós-Graduação em Educação estabelece como exigências para CREDENCIAMENTO docente como professor permanente no nível mestrado (BRASIL, 2012, p. 2):

- Ter pelo menos um Projeto de Pesquisa em EDUCAÇÃO, devidamente cadastrado em agência de fomento e/ou IES de origem e considerada a linha de pesquisa na qual o projeto está sendo submetido ao PPGE;
- Estar inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq certificado pela instituição;
- Participar de Congressos e outros Eventos na Área de EDUCAÇÃO;
- Publicação mínima de quatro produções no triênio, caracterizadas como: livros de autoria individual ou capítulos de livro na área de EDUCAÇÃO, com Qualis mínimo L2 e/ou Artigos em periódicos com Qualis mínimo B2 também na área de EDUCAÇÃO.

Para credenciamento docente no nível de doutorado (p.2):

- Publicação mínima de seis produções no triênio, caracterizadas como: livros de autoria individual ou capítulos de livro na área de EDUCAÇÃO com Qualis mínimo L2 e Artigos em periódicos com Qualis mínimo B2 também na área de EDUCAÇÃO;
- Oferecer ou participar de uma disciplina obrigatória e/ou disciplina Tópico, oferecidas pelo PPGE, pelo menos uma vez ao ano, exceto as disciplinas de Práticas de Pesquisa;
- Recomenda-se desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão (PIBIC, PROLICEN, PROBEX), assessoria, consultoria, e projetos ligados à área da EDUCAÇÃO;
- Ter concluído no mínimo duas orientações de dissertações no PPGE/UFPB;
- Participar de atividades de intercâmbio acadêmico.

E para RECREDENCIAMENTO no corpo docente permanente do programa exige-se:

- Atualizar Currículo Lattes anualmente antes do preenchimento do COLETA CAPES.

- Oferecer ou participar de uma disciplina obrigatória e/ou disciplina Tópico, oferecida pelo PPGE, pelo menos uma vez ao ano, exceto as disciplinas de Práticas de Pesquisa;
- No triênio apresentar, pelo menos, duas orientações e/ou defesas de Dissertações e/ou Teses no PPGE;
- Publicação mínima para o professor ser recredenciado junto ao Curso de Mestrado: quatro produções no triênio, caracterizadas como: livros de autoria individual ou capítulos de livro com Qualis mínimo L2 na área de EDUCAÇÃO e/ou Artigos em periódicos com Qualis mínimo B2 na área de EDUCAÇÃO;
- Publicação mínima para o professor solicitar credenciamento ou recredenciamento junto ao Curso de Doutorado: seis produções no triênio, caracterizadas como: livros de autoria individual ou capítulos de livro com Qualis mínimo L2 na área de EDUCAÇÃO e no mínimo um Artigo em periódico com Qualis mínimo B2 na área de EDUCAÇÃO.

Para um professor-pesquisador que investiu anos na sua formação, que construiu toda uma trajetória no magistério, na academia, participar de uma pós-graduação é, de certo modo, ter sua caminhada reconhecida, é atingir um patamar elevado na carreira, é sinal de *status*, é "chegar lá". O que pouco se fala é da, também, tarefa árdua, sofrida, onde poucos sobrevivem. Escrevo e, ao mesmo tempo, me vejo exatamente dentro dessa situação: duas graduações, especialização, mestrado, doutorado prestes a ser concluído, e uma vontade enorme de fazer parte, parte desse universo.

Veja a ironia. Mesmo ciente das inúmeras e surreais exigências, das dificuldades, das rivalidades, dos absurdos, para um professor nato, o mundo acadêmico ainda é muito atraente. Pena ter se tornado muito similar ao meio empresarial onde, ao invés de colegas, tornamo-nos concorrentes, ao invés de cooperação, competimos por publicação, por disciplinas ministradas, por trabalhos apresentados em eventos.

Não há espaço para todos e para permanecer é preciso adequar-se e submeter-se aos jogos de poder e verdade, aos **assujeitamentos**, à

governamentalidade consentida. Mas há os que se rebelam e resistem e esses nos trazem esperança.

> *Tive dois sentimentos bem contraditórios ao me desligar do programa, um sentimento de alívio, de que não vou mais estar nesse estresse, nessa loucura por publicar e nesse confronto com o mundo. Mas tive também um sentimento de pena. Não sei se pena é um sentimento, mas tive pena de não estar dentro do programa e de não conseguir mudar essas coisas. Eu sou militante, de movimento político desde 1982. Eu gosto de fazer as coisas e vê-las acontecerem, eu gosto de ver e participar das mudanças (Professor 3, p. 290).*

4.2 A CARTA

Como mencionei anteriormente, tomei conhecimento da CARTA durante a qualificação do Doutorado. Foi uma surpresa verificar que representava uma materialidade com imenso valor para a temática que eu pretendia desenvolver. Ainda mais, por ver a dimensão que a mesma tomou nas redes sociais e nos corredores das universidades e programas. Era perfeita para humanizar a pesquisa!

Ela dá voz às **subjetivações** dos professores pesquisadores e vez para a discussão sobre essa questão do **produtivismo acadêmico**, tão imperativo no modelo de pós-graduação que temos, e que foi contextualizado através da análise dos documentos.

No Anexo 2 encontra-se a CARTA na íntegra e no Anexo 6 uma pequena amostra dos comentários e "curtidas" obtidos nas redes sociais.

Quero destacar que analisei as materialidades desta pesquisa encarando o processo empreendido como uma teorização, isto é, "uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta, inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a 'realidade do mundo'" (VEIGA-NETO, 2009, p.86).

Nesse sentido, realizo ao longo da produção deslocamentos nos **conceitos foucaultianos** transformados em **enunciados-chave**, que atravessaram as descrições, análises e problematizações. Esses deslocamentos podem ser entendidos não como procedimentos técnicos

para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma "*techné* de fundo, uma *techné* que informa um modo de ver as coisas" (idem, p.87). Trata-se de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história.

Ainda segundo VEIGA-NETO (2009, p. 90-91), o que Foucault faz é "uma análise das técnicas de subjetivação", ou seja, "para analisar o que se designa como 'o **sujeito**', indaga as formas e as modalidades da relação consigo pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como **sujeito**".

Esse "método" funciona como uma caixa de ferramentas para auxiliar a reconhecer as noções que operam os discursos e produzem os sujeitos.

A narrativa a seguir exemplifica como foram subjetivados:

> *[...] Até que em algum momento nós vimos que havia essa tendência dos quatros e então se colocou a questão: vamos simplesmente pedir o descredenciamento? Então nós fomos concordes de que seria importante elaborar um documento tornando explícitas as coisas e não simplesmente sair e ficar quieto (Professor 1, p. 256).*

A CARTA é iniciada com a frase "Ciência precisa de maturação, que esse princípio possa ser aplicado nas Ciências Humanas!". Uma frase que esclarece o teor, o conteúdo que viria pela frente. Dela já tiramos algumas lições: essa esquizofrenia produtiva precisa ser contida. O conhecimento científico qualitativo, principalmente nas Humanidades onde lidamos com processos, requer tempo para ser gestado. Ficam explícitos, também, a necessidade e o desejo de romper com esse modelo equivocado, fragmentado, reducionista e insatisfatório que vigora na pós-graduação e que fomenta as **concepções produtivistas** de universidade e de ciência.

A partir daí começa o pedido formal de desligamento dos docentes ao programa onde estavam credenciados, expressando o descontentamento frente aos rumos que a pós-graduação vem tomando no país:

> Os gestores de pós-graduação, seja por adotarem uma posição pragmática, pressionados pelos parâmetros quantitativos das agências de fomento que controlam a pesquisa de pós-graduação

> no país, seja por acreditarem que tais parâmetros são corretos, têm levado os cursos, os docentes e discentes à busca desenfreada pelo cumprimento de metas quantitativas em detrimento, em nossa compreensão, de valores que devem nortear a produção do conhecimento acadêmico e que se articulam às dimensões qualitativas da pesquisa e da reflexão na área das Ciências Humanas (CARTA, p. 233).

Em uma atitude de resistência a este modelo, os professores pesquisadores, alguns inclusive fundadores do programa de pós-graduação onde estavam alocados, decidem abrir mão de continuar a fazer parte do mesmo, por contestarem essas políticas nas quais não acreditam e, mais do que isso, condenam. Algo como interromper esse ciclo degenerativo e resgatar e ser coerente com os próprios princípios e subjetivações.

> *Do **ponto de vista subjetivo**, não foi uma atitude fácil pra ninguém, primeiro porque você sabe que tem aposta de que as coisas deem certo. Se você me perguntar: a existência de um programa de pós-graduação em história [educação] aqui na UFPB é um bem ou é um mal? Eu diria que ela é cem por cento um bem. Foi uma conquista de décadas das pessoas que fizeram esse departamento, que almejaram isso, pessoas que saíram, se qualificaram. Há muito investimento nisto. Houve elaboração de um número expressivo de dissertações e teses, algumas das quais muito boas, que revelaram pesquisadores, professores muito talentosos. Então, acho que é uma conquista. Você abrir mão disto não é fácil, não pelos outros, mas por si mesmo, pela história construída (Professor 1, p. 247).*

> *Sou um dos fundadores do programa. Fui atrás deste curso com dinheiro do meu bolso, cochilando naquele FIAT que nós tínhamos. Era uma expectativa muito grande a nossa, mas não dá. Você se mata e **temos fragilidades** (Professor 3, p. 290).*

> *Então foi ficando cada vez menos prazeroso estar nas reuniões e a única coisa realmente bacana era a orientação em sala de aula. Nunca tive de fato esta preocupação, com o mínimo que fosse de tristeza, por ter sido uma das pessoas que ajudaram a implantar o programa e ter saído dele. Sinceramente a minha preocupação não foi esta. Eu encarava e **sempre encarei o meu trabalho na universidade como serviço público** (Professor 2, p. 275).*

Esses recortes expressam os **processos de subjetivação** que atravessam os professores, a **experiência de si** manifestada por cada um deles, as formas como foram afetados e subjetivados, e os efeitos produzidos por esses "modos de viver" ao constituírem-se **sujeitos e/ou assujeitados**.

Como inspiração para os discursos é citado na CARTA o texto, não muito recente, mas muito atual, "Notas para a Discussão sobre a Excelência Acadêmica" de Marilena Chauí, renomada pesquisadora das Humanidades e contestadora do **modelo produtivista** de universidade e pós-graduação implantados no Brasil. Trata-se de um texto bem didático, que propõe uma inversão: estabelecer critérios de excelência que exijam a criação de indicadores quantitativos e não o contrário. Nele, a autora faz uma reflexão sobre os atuais critérios de avaliação e seus indicadores, realizando uma crítica bastante lúcida ao sistema de avaliação da pós-graduação e seus parâmetros quantitativos de ranqueamento, que qualificam ou desqualificam docentes e programas, sugerindo novas questões para balizar a "ideia de excelência qualitativa da docência e da pesquisa" (CHAUI, 1996, p. 21).

Desse modo, os professores pesquisadores reconhecem-se como co-responsáveis por essa situação, uma vez que fizeram parte dela durante muito tempo, referendando suas metas quantitativas e em algumas circunstâncias as reproduzindo em suas práticas:

> Mesmo a contragosto, encaminhamos certos procedimentos exigidos em função de cobranças institucionais. Entretanto, o avanço desse processo tornou a situação cada vez mais inflexível e nos levou a tomar essa iniciativa de desligamento formal (CARTA, p. 233).

Tal depoimento traz consigo um desejo de "confissão" que reflete a **governamentalidade** e seus dispositivos de disciplina e controle operando e, ao mesmo tempo, manifesta a necessidade de criar linhas de fuga como forma de desnaturalizar e resistir a esta dominação consentida e normatizada. Eu não apenas faço como devo confessar que fiz, para assim, responsabilizar-me, tentar aquietar minha consciência e poder alcançar o "perdão" daqueles que porventura prejudiquei [talvez eu mesmo quando decidi ir contra minhas crenças e meus valores].

As duas principais tecnologias de poder analisadas por Foucault (2009b) são a disciplina (o exame como sua técnica nuclear) e a confissão.

Essas tecnologias são engrenadas para produzir o que o autor chama de corpos dóceis, que são adaptados às demandas das formas modernas de produção econômica.

Embora a disciplina seja uma tecnologia para lidar com as massas, ela funciona de um modo altamente individualizado, de maneira que isola e focaliza cada individuo e os **assujeita** aos mesmos procedimentos normalizadores.

Nessa concepção o exame é a técnica de objetificação das pessoas e a confissão é a técnica de sua subjetivação. A confissão expõe a pessoa ao domínio do poder. O sujeito da fala é também o sujeito do enunciado.

Por um lado, essas técnicas de poder são desenvolvidas na base do conhecimento que é gerado, e por outro, são intrinsecamente relacionadas ao exercício do poder no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, nas **relações de saber-poder** estabelecidas, retratadas no trecho abaixo:

> *Eu li um livro dos mais interessantes que já li na vida, de Étienne de La Boétie, O Discurso da Servidão Voluntária. Ele se pergunta logo no começo, porque algumas pessoas não só servem como se comprazem em servir. Simplesmente algo que eu não me proponho a fazer em relação à pós-graduação é aguentar. Acho que tem que ser bom, construtivo, satisfatório. Você tem as contrariedades do dia a dia, mas enfim é algo que você coloca na balança e avalia: entre perdas e ganhos como você está? (Professor 1, p. 251).*

Os professores realizam essa reflexão e fazem uma breve explanação do perfil profissional que possuem, do comprometimento que sempre tiveram com a educação, a universidade e os alunos, e expõem as crescentes insatisfações frente ao **produtivismo acadêmico** que tomou conta da pós-graduação e de suas vidas na **posição de sujeitos-professores-pesquisadores**.

> Não defendemos, aqui, a acomodação, fenômeno tão nocivo à vida acadêmica, e reconhecemos a importância da produção científica e da publicação periódica de resultados de pesquisas – que tem avançado, apesar dos percalços, em nosso país – mas entendemos que **produção não é sinônimo de produtivismo** (CARTA, p. 234).

É fundamental problematizar esses pontos de tensão para avançar na discussão e ressignificar conceitos norteadores da pós-graduação – como ciência, produção, produtividade, excelência – para se (re)construir um outro modo de pensar a educação, de fazer pesquisa e de fazer ciência:

> Limitar o reconhecimento da produção acadêmica ao vale-tudo do *publish or parish*, não é contribuir para a inovação, é ingressar num "burocratismo" que privilegia a busca desenfreada de *rankings* em vez da efetiva e qualificada produção científica (CARTA, p. 234).

A docência superior e a pesquisa científica, principalmente no âmbito das Humanidades, estão cada vez mais reduzidas ao cumprimento de metas localizadas sob parâmetros irracionalmente homogeneizados. A avaliação de desempenho segue **parâmetros produtivistas** com intensa produção de artigos científicos, orientação de estudantes na pós-graduação, aulas na graduação, captação de recursos financeiros por meio de elaboração de projetos para disputas de editais, e outras atividades que, no fundo, refletem uma **política produtivista** deslocada da função social do trabalho docente.

É claro que há avanços significativos em diversas áreas do conhecimento apesar da utilização de tais critérios, e não quero, de forma alguma, menosprezar o desenvolvimento obtido. Mas o foco desta pesquisa é principalmente a pós-graduação em educação e, embora seja possível constatar um avanço quantitativo da área, tais políticas acabam deturpando seu objeto e suprimindo qualquer análise qualitativa aprofundada das pesquisas e do próprio significado desse avanço.

Abaixo, elenco outros aspectos importantes, mencionados na CARTA, que perfazem um panorama geral das dificuldades encontradas neste sistema e que também configuram pontos de tensão que precisam ser problematizados:

→ A nociva **dicotomia entre graduação e pós-graduação**:

> A pós-graduação deve significar um desenvolvimento da graduação e não uma negação dela. Nesse sentido, relegar a graduação e o ensino a um *status* menor é um equívoco extremamente danoso e

> que pode solapar as bases de formação qualificada dos profissionais das diversas áreas (CARTA, p. 234).

→ A **desconsideração das regionalidades e suas peculiaridades** nos parâmetros avaliativos dos programas e cursos, inflexíveis e rigidamente lineares, como por exemplo, a desqualificação de eventos locais em detrimento de "encontros nacionais e internacionais, intergalácticos e interplanetários" (Professor 1, p. 141), implica em "reconhecer que os critérios valorativos aplicados estão relacionados ao **lócus de poder** que ultrapassa o aspecto puramente científico" (CARTA, p. 234). Priorizar critérios de avaliação que não levem esses aspectos em conta limita as possibilidades de pesquisa, e empobrece o retorno social que poderiam gerar e o desenvolvimento local que deveras resultaria. Isso contradiz o valor da prática educativa e o significado da criação dos cursos de pós-graduação, principalmente, os que tratam da educação.

> *Acho que é preciso outras mediações que contemplem inclusive questões de **regionalidades**. O que é falar de regionalidades? Efetivamente é diferente de você ter uma universidade federal numa cidade como João Pessoa ou numa cidade como Curitiba ou Florianópolis, que devem ter uma população aproximada, indicadores socioeconômicos, peculiaridades locais, etc. Então eu acho que você tem que ter essa percepção e de alguma maneira levar em conta certos fatores. Não dá pra pensar que a produção acadêmica tem que ser rigorosamente idêntica em Porto Alegre ou em Boa Vista, pra pegar outros dois pontos bastantes extremos no mapa. Efetivamente não é fácil fazer isso, nem me parece que você tenha que sair para qualquer tipo de paternalismo, longe disso, apenas você tem que fatiar as coisas de diferentes maneiras. Isso é considerar e valorizar as regionalidades (Professor 1, p. 241).*

→ Nesse mesmo viés, há que se respeitar as **particularidades de cada campo do conhecimento**, pois não é possível mensurar a produção na área das ciências humanas tendo como referência a produção científica e tecnológica da área das ciências exatas, sem tropeçar em um reducionismo generalista.

→ E principalmente a preponderância quase absoluta do critério considerado imprescindível nas avaliações dos Programas de Pós-

Graduação: a produção e publicação de artigos num **sistema que prioriza aspectos essencialmente quantitativos**.

> Com a carga de trabalho e a diversidade de ocupações que assumimos, não consideramos a menor possibilidade de cumprir, com a qualidade que exigimos de nós mesmos, tais metas quantitativas (CARTA, p. 235).

Estes são apenas alguns pontos de tensão esboçados na CARTA, que fazem parte de um contexto bem mais amplo e complexo, cujos apontamentos não tiveram a pretensão de esgotar nenhuma discussão ou lançar mão de respostas definitivas, mas manifestar o direito de discordar das condições impostas para a produção do trabalho científico.

A CARTA é um efeito do produtivismo acadêmico e fala sobre a percepção de quatro professores, considerando as diferentes experiências, trajetórias e opiniões, muito embora reafirmem suas posturas e argumentos.

Para tanto, evidencia as possíveis **posições de sujeito** assumidas diante da realidade da pós-graduação: os professores pesquisadores que concebem esse ritmo de trabalho como adequado; aqueles que, apesar de não concordarem se submetem ao esforço produtivo nos moldes exigidos, buscando realizá-lo de forma qualificada; e aqueles que encontram ou criam linhas de fuga numa tentativa de escapar desse sistema que incute a "ganância por publicação"[22].

Compreendo muito otimistamente que o movimento de resistência, consolidado com a CARTA e a intensa repercussão que teve entre os docentes e alunos de diversos programas e instituições, representa, quem sabe, um recomeço e a esperança de que os tempos que virão poderão trazer importantes mudanças e renovações para a pós-graduação e, por que não, para a educação de um modo geral.

---

[22] Termo utilizado em uma Banca de Doutorado na área de Odontologia (ULBRA/RS, 2014), para definir a situação que norteia os programas de pós-graduação no Brasil de um modo geral. O termo foi proferido por um docente da área da engenharia da UFRJ e reiterado pelos professores das outras instituições (UFRGS, PUC/RS, ULBRA). Trago esse exemplo para ilustrar a ansiedade disseminada pelo **produtivismo acadêmico**, demonstrando que esse debate vem, cada vez mais, tomando forma e sendo ampliado.

Assim, encerro a análise desta materialidade com alguns dos *sonidos* ecoados, que agregam valor a pesquisa:

> *Quando a carta saiu eu estava recém ingressando na Comissão Pedagógica Nacional e quando cheguei lá, já tinha uma repercussão enorme. Teve inclusive um professor da federal de Santa Catarina que foi lá, eu nem sabia ainda que a carta tinha entrado em circulação nas redes sociais, ele foi me parabenizar e disse "olha eu saí tal dia, aquela carta disse tudo que eu queria dizer, eu saí e pode ficar tranquilo, não me arrependo, sou mais produtivo hoje do que era antes. Aquilo estava me aprisionando, estava impedindo os trabalhos que faço, e quando vi seu nome lá fiquei motivado e por isso vim aqui lhe dar um abraço e lhe parabenizar" (Professor 3, p. 294).*

> *Eu estava conversando com um amigo da Universidade de Campinas e ele me disse que tinha achado a carta cirúrgica. Então eu perguntei: por quê? Porque vocês foram direto ao ponto, não ficaram se alongando. Ficou muito claro que não era algo contra a produção acadêmica. Ninguém é doido de ficar contra a produção científica acadêmica, ela é útil e necessária. É contra certos critérios (Professor 1, p. 255).*

> *Já estamos sobre as cinzas, uma camada de cinzas, pelo menos no nível dos colegas docentes [...]. Mas lembro de uma professora da USP, que fez um texto bacana, agora não lembro o nome dela, ela é das artes, "olha estou me inspirando no documento dos meninos da Paraíba e estou pedindo desligamento" (Professor 2, p. 272).*

> *Ou como disse um colega: eu concordo com o mérito do que você fez, mas discordo do método usado, tinha que continuar dentro e brigando. Eu disse, está certo, é um ponto de vista (Professor 1, p. 251).*

4.3 AS NARRATIVAS

Embalada pelas repercussões da CARTA, passo à análise da última materialidade desta pesquisa: as narrativas dos professores pesquisadores que genuinamente deram vida a este estudo.

As entrevistas foram individuais, agendadas previamente, cada uma realizada em local e horário conforme a preferência dos entrevistados. As mesmas foram guiadas por tópicos norteadores (Anexo 3) para que as narrativas não perdessem a espontaneidade e acabassem intencionalmente orientadas.

Denomino de narrativas, pois os encontros caracterizaram-se muito mais como uma conversa fluida do que como uma entrevista estruturada, para que os sujeitos pudessem relatar livremente suas vivências e subjetivações. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas (Anexo 5). Nesse processo, o arquivo referente à narrativa da Professora Regina Behar foi corrompido, impossibilitando a transcrição e análise do seu conteúdo, o que configurou uma perda inestimável para a pesquisa, dada a riqueza de suas contribuições.

Todos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a divulgação dos respectivos nomes e conteúdos das falas e a pesquisa obteve APROVAÇÃO junto ao Comitê de Ética da UFPB.

Para mim, como pesquisadora, foi uma experiência incrível ouvir as narrativas, tão vívidas, cheias de significados, impregnadas das **subjetividades dos professores**. O foco foi a trajetória acadêmica de cada um deles e as subjetivações implicadas nesse jogo de constituição de si mesmo e do ser professor-pesquisador.

Durante as narrativas, em inúmeras ocasiões, percebi claramente os conceitos foucaultianos operando das tramas discursivas que iam sendo tecidas e pude observar as **relações de saber-poder** que atravessavam os discursos. Foi dessa maneira que configurei os enunciados-chave da pesquisa, quase que intuitivamente, não fosse pelo denso repertório que fundamenta essa teorização. Tais conceitos e enunciados-chave aparecem destacados ao longo da analítica.

Pondo a perspectiva de Foucault para funcionar, as técnicas de poder por ele trabalhadas, como a entrevista e o aconselhamento, são em grau significativo práticas discursivas associadas ao exame e confissão. Posso dizer que aqui também adotei uma "variação" dessas técnicas, não no sentido de apoderamento dos discursos, mas visando compartilhá-los, fazer ecoar as vozes que precisam ser ouvidas e valorizadas e não mais silenciadas ou ignoradas.

A entrevista e o aconselhamento representam respectivamente gêneros de objetificação e subjetivação correspondentes à técnica de objetificação do exame e a técnica de subjetivação da confissão, e os modos de discurso que burocraticamente manipulam as pessoas como objetos, por um lado, e os modos de discurso que exploram e dão voz ao 'eu' por outro. Fairclough (2008, p.81), refere-se a esse processo de intervenção como a "*tecnologização do discurso*: o próprio discurso é agora largamente sujeito às tecnologias e às técnicas identificadas por Foucault como as modernas técnicas de poder". Essas técnicas de poder são relevantes para os tipos de discurso que se tornaram evidentes e estão intimamente associados aos modos de organização social e aos valores culturais.

> *Não fui punido por ninguém, mas enfim você sabe que isso gera, por exemplo, em determinados círculos, determinados comentários, determinadas situações, as quais você tem que estar minimamente preparado para enfrentar . Você também se depara com a seguinte situação. O que é que eu estou fazendo nessa profissão, será que eu fiz a escolha certa? (Professor 1, p. 248).*

Sendo assim, **analisar sujeitos e instituições em termos de poder** significa entender e analisar suas práticas discursivas e dar maior atenção ao poder e suas relações na análise dos discursos.

Essas relações estão implicadas na **subjetividade do ser professor** e nas perigosas perturbações que a lucidez de si mesmo pode resultar, principalmente dentro dessa **lógica produtivista perversa** que regula e normatiza as **formas de governo do eu**. **O produtivismo acadêmico subjetiva o modo de ser docente da pós-graduação.** O professor pesquisador toma para si os preceitos da Capes para conduzir sua prática acadêmica e, assim, constituir-se em um profissional engajado, que produz e está alinhado com as normativas das agências de fomento.

O ponto de tensão acontece quando esse professor engajado começa a questionar sua prática e as **políticas produtivistas** que a norteiam e o engajamento acaba revelando-se **assujeitamento** frente as sociedades de controle e suas **técnicas de governamento**. Isso torna-se factível ao

operar com os discursos. Ficam evidentes os efeitos produzidos pelo **produtivismo acadêmico** nos processos de **subjetivação dos sujeitos** enquanto constituem-se professores de pós-graduação. E o resultado tem sido o adoecimento da categoria, a queda da qualidade das pesquisas e do magistério, a precarização do trabalho e a mercantilização da ciência e da educação superior pública no país.

> *Eu já vinha adoecendo lentamente, tendinite, bursite, etc. O meu quadro agravou e tive uma capsulite adesiva, o meu ombro colou, passei meses sem mexer o ombro, fiz 140 sessões de fisioterapia para me recuperar, para voltar a mexer o ombro, por conta do excesso de trabalho, passando o dia no computador. [...] Com tanta coisa acontecendo à minha volta, na minha vida, eu não estava dando conta e foi quando realmente eu parei, em 2010 eu parei para refletir sobre isto (Professor 2, p. 265).*

Longe de qualquer generalização, esse depoimento me faz aproximar a **experiência de si** narrada daquela pesquisa que desenvolvi no Mestrado, sobre a Síndrome de *Burnout* na pós-graduação. *Burnout* é um tipo de *stress* crônico, uma exaustão emocional que se desenvolve devido ao trabalho paulatino e pode desencadear inclusive em danos para a saúde física e mental do indivíduo. Desde depressão, comportamentos hostis, agressividade, despersonalização, até problemas do coração, alcoolismo, uso de drogas, suicídio ou mesmo abandono da profissão (PIMENTA, 2004).

A profissão professor é uma das mais vulneráveis e encontrei um número significativo de docentes acometidos, esgotados emocionalmente. O agravante é que, às vezes, o professor pouco reflete sobre si mesmo e não tem consciência do estado de sofrimento em que se encontra. Mas ao observá-lo fica visível o descompasso e a despersonalização eminente.

Na pós-graduação, o **produtivismo acadêmico** está totalmente implicado nessa situação e produz efeitos nos professores pesquisadores. Passamos a maior parte da nossa vida trabalhando, não há como tais experiências não **subjetivarem os sujeitos** que as experienciam. Então, a consciência e o **cuidado de si** são muito importantes para criar possibilidades de resistência e autopreservação.

> *Observo uma doença generalizada dentro da universidade. Acho que estamos num beco sem saída. Agora, com o olhar de quem está distante e tão perto da aposentadoria, numa posição muito confortável, penso que não havia o menor sentido e que não tem o menor cabimento (Professor 2, p. 265).*

Ainda, para tensionar essa realidade, vejo em meu cotidiano acadêmico outros exemplos que refletem tal insatisfação: a atitude tomada por meu primeiro orientador do PPGE/UFPB de afastar-se do curso. Sofrendo por ter que **submeter-se** a inúmeras exigências com as quais não concordava e não estava dando conta. Ele fez uma escolha difícil, porém consciente, buscando resgatar sua qualidade de vida e de trabalho, resgatar uma leveza, um certo desapego que há muito tinha perdido. Penso que com essa decisão demonstrou coragem e um senso apurado de **cuidado de si** mesmo. Tanto que, passados os transtornos iniciais que me cabiam enquanto "orientanda abandonada", de forma alguma o condenei, pois não era pessoal, ao contrário, sabia que ele precisava dessa ruptura, então desejei que ele fosse, desterritorializa-se, e o estimo mais por isso.

Nesse mesmo conflito, encontrei outro professor do PPGE/UFSM, um professor que inclusive me ensinou muito sobre Foucault, mas que em determinado momento acabou optando por desvincular-se do programa. Acredito que foi uma grande perda para a pesquisa, para a educação e para os alunos da pós-graduação que não frequentarão suas aulas, mas também acredito que ele deva ter ganhado algo pra tomar essa decisão, talvez a sua dignidade, seus valores, sua saúde ou até sua alma de volta, tudo depende de como fora **subjetivado** por estas experiências.

Em todo o caso, é preciso considerar que o sujeito professor pesquisador não é apenas professor pesquisador, ele exerce outros papéis em sua vida, ocupa outras **posições de sujeito** em tempos e espaços diversos. De repente, percebe que a profissão está sendo preponderante de forma muito significativa em relação às demais posições ocupadas, sobrepujando esses outros papéis e determinado seus **modos de ser sujeito e modos de ser professor.** O sujeito professor-pesquisador se dá conta que

acabou abrindo mão de coisas importantes em função disso, sente-se indignado e ao mesmo tempo impotente diante daquilo que não consegue mudar. Então, como mostra o próximo trecho, o sujeito acaba decidindo fazer uma escolha, mais do que uma escolha acadêmica, uma escolha de vida: **estilística da existência. ética do cuidado de si.**

> *Muito honestamente, não tenho a menor tristeza de ter saído. Isso para mim é tranquilo. Eu sou mais feliz hoje. Mas não é pelo fato de ter saído da História ou ter saído da Arquitetura, é porque eu acho que fiz a coisa certa para mim. Decidi estabelecer as minhas prioridades (Professor 2, p. 275).*

Alguns dos docentes signatários da CARTA e sujeitos das narrativas foram fundadores do programa de pós-graduação ao qual pediram o descredenciamento. Lutaram por sua implantação e consolidação. E permaneceram o quanto puderam, ajustando-se, **assujeitando-se**, tudo para fazer parte. Até que não foi mais possível. A insatisfação frente ao **modelo produtivista** estabelecido, as crescentes exigências quantitativas, e as idiossincrasias teórico práticas, culminaram no pedido de desligamento dos quatro professores. **Uma atitude de resistência e de reconfiguração de si mesmos.**

> *O meu sentimento foi esse, sentimento de alívio, de achar que estava fazendo de maneira correta, de estar sendo honesto. Não é fácil, porque as pessoas cobram. Você vai deixar de ser professor do programa de pós-graduação, que dá status, você vai abrir mão do status. E nós temos certas vaidades, gostamos quando sentimos reconhecimento pelo nosso trabalho (Professor 3, p. 290).*

Nesse sentido, analiso as **experiências de si** narradas, concebendo **sujeito** e realidade como produções discursivas permeadas pelas **relações de saber-poder** instituídas na contemporaneidade. Essas **relações de saber-poder** que perpassam as práticas acadêmicas e discursivas e a natureza **biopolítica** que possuem, produzem jogos de verdade sobre si e sobre o mundo. São jogos de verdade instituídos pela **governamentalidade** que operam essas relações, capilarizando-se, disseminando seus domínios e governando corpos, mentes e populações.

Um bom desempenho na pós-graduação sob a ótica da Capes e CNPq passou a ser uma questão de sobrevivência, pois os recursos e os suportes das agências de fomento são dirigidos para os programas e indivíduos bem avaliados.

Se quiserem receber incentivos para pesquisa, os docentes são condicionados a ingressar num **sistema produtivista** de atividades acadêmicas e de captação de recursos instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos órgãos de fomento à pesquisa. Se não se integrarem nesse sistema, nem sequer entrarão na disputa para financiamento de seus projetos e grupos, e, pior, não obterão boa avaliação de desempenho, não terão ascensão funcional nem salarial, não poderão credenciar-se na pós-graduação, não receberão tais incentivos e ainda colocarão em risco a pontuação da universidade perante o sistema federal de recebimento de recursos, ao qual a instituição está vinculada.

É evidente que já não há mais espaço para pesquisa livre ou desinteressada. Há toda uma estratégia de dominação, uma maquinaria pondo em funcionamento esse **modelo de excelência que normatiza a pós-graduação**, operando as regras do jogo e reduzindo a atividade acadêmica a tarefas de cunho produtivista e instrumental, a serem executadas em curto prazo, distanciadas do conteúdo profundo do conhecimento e algozes da qualidade da pesquisa científica e da educação superior pública no país.

> *O nosso saber poderia estar sendo colocado a serviço da transformação social, a serviço de tanta coisa que o mundo precisa e não estamos fazendo isto. Realmente não consigo entender... (Professor 2, p. 272).*

A **política da vigilância** e a **política do controle** são legitimadas através do sistema avaliativo regulatório[23], que utiliza questionáveis conceitos de produtividade e eficiência para justificar seus critérios, conforme foi possível verificar nos discursos e nos não discursos dos documentos.

[23] A noção de avaliação aqui utilizada segue a linha de TOMAZ TADEU (2010), sendo entendida como dispositivo de regulação e controle social.

Um dos principais quesitos da avaliação institucional e dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação é a quantidade de alunos orientados e a redução do tempo dos cursos dos mesmos. Outro são as publicações qualisadas que eles podem produzir. Para ser valorizado pela Capes, o artigo tem de ser publicado em periódicos científicos com Fator de Impacto (FI) elevado e segundo exigências da *Thomson Reuters Corporation*. Esse índice, criado pelo cientista norte-americano fundador do *Institute for Scientific Information* (ISI), Eugene Garfiel, mede quantas vezes a revista é citada em outras publicações, sendo utilizado como forma de eliminar o subjetivismo das avaliações.

Para esse modelo, a Capes criou o Sistema Qualis. O Qualis A1, por exemplo, corresponde às revistas de mais alto impacto. O problema é que como o FI é medido pela *Thomson Reuters Corporation*, as revistas, para terem o seu fator avaliado, precisam associar-se a esta organização e pagar uma taxa. Há todo um sistema editorial montado em torno do FI. Revistas consideradas importantes, se não estiverem vinculadas ao sistema *Thomson*, não poderão ter seu Fator de Impacto avaliado e, por conseguinte, não serão reconhecidas, mas consideradas marginais (FAIRCLOUGH, 2008).

> *Nós nos sentimos pessoas produtivas e produzimos uma série de coisas que algumas das quais não se enquadram nesses padrões estipulados... Então a opção é você deixa de produzir essas coisas e se enquadra especificamente nisso ou você diz não concordo com esse sistema de avaliação (Professor 1, p. 244).*

Nessa lógica, sem atender a tais quesitos, a nota do programa pode cair na avaliação e, certamente, será identificado o docente que produziu abaixo do esperado.

O incremento da **lógica produtivista** no meio acadêmico, com exigências cada vez maiores de desempenho nas pesquisas e publicações de artigos, agrava o *stress* e ajuda a explicar por que os transtornos psíquicos e comportamentais ocupam lugar de destaque entre as doenças que mais levam os docentes ao afastamento por licenças médicas, conforme revelam estudos realizados (ESTEVE, 2003; CARLOTTO, 2010; 2012).

> *Acho até que a questão da saúde do docente, física, mental e espiritual, é algo que precisa ser discutido (Professor 1, p. 252).*

Penso que o que nos adoece é a **governamentalidade** que opera o sistema educacional, que determina seu modelo e suas demandas, que intensifica o sofrimento frente a esse tipo de trabalho que o professor pesquisador desempenha, sobrecarregado, precarizado, desamparado. Isso aprofunda o sentimento de alienação, provoca adoecimento e tristeza, e, sobretudo, perda da relevância do que é investigado na universidade brasileira. Os problemas socioambientais, econômicos, políticos e educacionais da humanidade exigem uma universidade livre e não operacionalizada aos interesses do mercado, mas em consonância às necessidades da população de um modo geral.

> *Eu fui uma "vítima" desse sistema todo. De fato eu embarquei nesta história, até perceber em 2010, foi quando eu disse espera aí, o que eu estou fazendo. Em 2010, a minha neta tinha cinco anos e eu não tinha visto minha neta crescer... De repente eu estou com esse problema no ombro e fui para a perícia médica solicitar a licença e o médico disse: Não professora, isto não lhe impede de dar aula, e não me deu a licença. O departamento foi quem "segurou as pontas", para eu poder me tratar (Professor 2, p. 266).*

Uma carreira universitária deveria estar referenciada em sua função social, valorizando, de modo equilibrado, os fins constitucionais da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão indissociáveis.

Entretanto, apesar do surgimento de novos programas, constantemente outros enxugam seus quadros ou reduzem o número de credenciados em razão da avaliação da Capes estar baseada nesse tipo de produtividade. Com esse modelo, foi instituída, por meios formais e informais, uma estrutura de pirâmide, excludente de conteúdo ideológico. A perversidade do sistema e seu **caráter produtivista** criou também a competição entre os pares, porque não havia e não há possibilidades para todos.

> *Pelo menos da parte que me cabe nesse minifúndio eu estou me sentindo, entre ganhos e perdas, estou me sentindo com mais*

> *ganhos do que perdas. Ando mais contente depois daquilo [depois de ter saído do programa] (Professor 1, p. 251).*

E nesse ambiente inóspito, proliferam os comportamentos negativos e os vazios existenciais. Embora os números mostrem as crescentes solicitações de credenciamento nas pós-graduações do país, o **assujeitamento**, para alguns, tem seu limite, e em (in)determinado momento a reflexão torna-se inevitável. Percebo que o sentido de tudo isso perdeu-se. O trabalho de professor-pesquisador já não entusiasma como antes. A motivação foi esvaindo-se. A universidade e seu modelo educacional e de produtividade o sufocam.

Entretanto, mesmo deparando-se entre "o mar e o rochedo" é possível superar essa lógica da dominação. A relação do professor com a sua prática, quando estabelecida de um jeito genuíno, tem um sentimento ético e de agente transformador da história e da sociedade ainda muito fortes.

> *Até onde eu consiga saber eu continuo acreditando no que fiz e que valeu a pena, por outro lado eu gosto demais de dar aula, então eu estou dando mais disciplinas na graduação o que me deixa muito contente (Professor 1, p. 248).*

5. RESSIGNIFICAÇÕES

> Penso em uma crítica que não buscasse julgar, mas fizesse existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia. Ela iluminaria os fogos, observaria a grama crescer, escutaria o vento e prenderia a espuma ao voo para dispersá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais da existência. Ela os chamaria, os tiraria de seu sono. Ela os inventaria, talvez? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica em princípio me dá sono; eu amaria uma crítica por cintilamentos imaginativos. Ela não seria soberana, nem se vestiria de vermelho. Ela traria o clarão das aragens possíveis (FOUCAULT, 2009c, p. 106).

Este é o último capítulo desta Tese, mas não representa de fato seu encerramento. Muito ainda há que ser pesquisado para dar conta de todos os efeitos do produtivismo acadêmico ou para pensar um outro "modelo ideal" de organização e avaliação da pós-graduação.

Escrever este capítulo me fez parar para refletir, refletir demoradamente sobre o percurso trilhado até aqui, esse processo todo que é produzir uma tese, o que significa chegar ao final dela, como fui subjetivada por tudo isso, enfim, a trajetória da pesquisa e a minha trajetória enquanto pesquisadora e sujeito deste mundo.

Encerrar este ciclo implica, necessariamente, o começo de outro. Construir esta tese foi um caminho longo e árduo e concluí-lo me deixa muito contente. Ao mesmo tempo, a sensação de incompletude que ainda sinto, demonstra que uma nova etapa se anuncia, trazendo com ela diversas condições de possibilidade, posições de sujeito e olhares imanentes.

Escrevo, então, nestas linhas, apropriando-me da pesquisa, assumindo minha posição de autoria, minhas reflexões sobre como foi vivê-la, percorrer

seu desenvolvimento teórico-metodológico, realizar Foucault dentro de mim, conhecer e analisar as materialidades discursivas, o que consegui obter ao reunir essas materialidades e articulá-las, e quais são as minhas considerações.

Procurei descrever, também, os processos de **subjetivação** produzidos ao longo desse tempo e dessa experiência; a constituição dos **modos de ser professor pesquisador**; as aprendizagens; os **sujeitos** e **assujeitamentos**, as técnicas de si; as experiências de si; artes da existência; obras de arte.

Propus apurar a reflexão sobre "o que estamos fazendo de nós mesmos", sobre as escolhas históricas que fizemos para conduzir nossas vidas. Busquei olhar a educação institucionalizada, suas consequências nesse processo de crescente patologização do ambiente de trabalho docente, e a alienação dos programas de pós-graduação frente a esta tematização da realidade.

As políticas de produção científica constroem um acirramento das posições de poder em face ao conhecimento, o que demonstra a severidade de um processo psicossocial[24] que atinge o professor e que se instala de forma lenta, invisível, trazendo consequências significativas não só para a saúde individual, como também para a saúde coletiva, do sistema educacional como um todo.

Essa "vulnerabilidade" caracteriza-se pelo somatório de fatores sociais e psicológicos decorrentes da docência e de sua práxis e que inferem a um "ciclo degenerativo da eficácia docente", enfatizados pelos valores operacionalizados na contemporaneidade: a racionalização e a produção inigualável de saberes, atendendo as demandas técnicas e de mercado do mundo globalizado (ESTEVE, 2003).

De um lado encontram-se as crescentes solicitações oriundas do avanço tecnológico, e de outro as antigas rotinas estáticas, inflexíveis e burocráticas das universidades, o que provoca a fragmentação do processo educativo e do trabalho do professor destituindo-o de autonomia. A

[24] Que concerne simultaneamente à psicologia individual e à vida social.

incerteza hoje sentida deixa o homem imobilizado, preso àquilo que se denominou "paralisia paradigmática", ou seja, insatisfeito com os modelos tradicionais do passado, mas temeroso ao se confrontar com novas perspectivas (IMBERNÓN, 2000).

Participar do relativo corpo docente pressupõe certas especificidades: apesar do *status* da titulação e da condição de professor pesquisador, a função torna-se cada vez mais abrangente e complexa. Há tarefas advindas da graduação, o acúmulo das responsabilidades pertencentes à pós-graduação, as demais exigências inerentes, e outras revestidas do ideal de excelência. Montar disciplinas, organizar conteúdos programáticos, atuar como um pedagogo eficaz; coordenar grupos e projetos de pesquisa; orientar alunos e supervisionar dissertações e teses; publicar artigos científicos em revistas indexadas; compor bancas e comissões de seleção; apresentar trabalhos em eventos da área; entregar inúmeros relatórios; participar de reuniões de colegiado e de atividades administrativas burocráticas e desgastantes que mais parecem reuniões panópticas; cumprir prazos e regulamentos das agências de fomento ou órgãos de classe; definir estrutura curricular e regimento interno do Programa ao qual pertence; ter seu desempenho constantemente quantificado; são algumas das suas atribuições.

A multiplicidade de papéis e afazeres e a sobrecarga gerada aumentam exponencialmente as horas-aulas lecionadas e as horas-extras trabalhadas, desencadeando um processo que acaba comprometendo sua prática e ocasionando situações de *stress* que invadem sua vida.

Observo, então, que a mesma sociedade que alimenta esse produtivismo disfarçado de produtividade, promovendo um modelo dito ideal de obtenção de conquistas e sucessos, simultaneamente, o destrói, subjulgando seu *expertise* e mostrando sua incapacidade em atingir os objetivos propostos. Vive-se uma ruptura entre o significado de excelência e o significado da educação.

Entretanto, apesar dessas descontinuidades, a pós-graduação brasileira vem expandindo-se consideravelmente nas últimas décadas e

caminha, mesmo que a passos lentos, rumo ao mérito científico das suas universidades e pesquisadores no panorama mundial. Os melhores talentos intelectuais do país, no âmbito da educação, dedicam seus esforços em período integral a estas instituições, embora as condições disponíveis, bem distantes das ideais, não permitam viabilizar com dignidade e plenitude suas potencialidades.

A identidade do professor forma-se e firma-se nessa tessitura de desejos e decepções. A falta de valorização e de autonomia acaba por desencadear um envolvimento superficial frente às atividades acadêmicas desenvolvidas e às relações interpessoais estabelecidas, ou geram grande sofrimento por tentar gerenciar, o tempo todo, conflitos e conciliações entre o sujeito-professor-pesquisador e os sistemas de dominação.

Nessas pequenas revoltas diárias, exigências cotidianas como atividades de ensino, pesquisa, orientação, produção intelectual e outras rotinas vinculadas aos processos de avaliação dos programas, acabam por tornarem-se inesgotáveis fontes de queixa, de insatisfação e de ansiedade. O trabalho revela-se penoso, frustrante e todas as situações novas, que poderiam servir como motivação, passam a ser uma ameaça temida e, portanto, evitada.

Tudo está imbricado em **relações de saber-poder**. A própria cultura deriva-se dessas relações, intervindo na primazia das relações de classe, de dominação e exploração, preconizadas pelo materialismo histórico. Tais relações estão capilarizadas na sociedade e as relações econômicas são parte, mas não tudo dentro das relações sociais.

Desse modo, ousei realizar no universo que tange a pós-graduação em educação e seus professores pesquisadores, um breve exercício da arqueologia e da genealogia, ou seja, a análise daquilo que é contingente e está na superfície dos discursos e acontecimentos históricos.

A **arqueologia**, procurando estabelecer a constituição dos saberes e privilegiando as inter-relações discursivas e suas articulações com as instituições, responde como os saberes aparecem e se transformam, situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um

dispositivo político, que em uma terminologia *nietzscheana*, Foucault (2010a) chamou **genealogia**.

Não há mais uma origem, um centro de poder. Há um **sujeito** produzido nessas relações. E só é possível pensar um campo de poder, pensando eminentemente no campo do saber, como se fossem dois lados de uma mesma moeda, sem qualquer contradição entre ambos.

O conhecimento é visto como sendo essencialmente político, saber e poder estão interligados. Tanto o poder produz saberes quanto o saber põe a funcionar poderes vários. A produção do saber é movida por uma vontade de verdade e criar uma verdade é um ato essencialmente político, é um exercício de poder.

Na constituição da nossa ciência contemporânea uma poderosa máquina de poder tratou de instituir uma verdade indubitável: o **produtivismo acadêmico,** que opera a pós-graduação brasileira, está implicado em uma determinada verdade sobre os programas e seus professores pesquisadores. Essa verdade é correlacionada às **relações de saber-poder** que atravessam tal modelo, a **governamentalidade** que dociliza e articula seus movimentos e a **biopolítica** que governa e conduz as populações e serve como pano de fundo para esses jogos acontecerem.

> Tal verdade deve ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos. A verdade está ligada, em uma relação circular, com sistemas de poder que a produzem e sustentam, e com efeitos de poder que ela induz e que expandem. Um regime de verdade (DREYFUS & RABINOW, 2010, p. 74).

Os regimes de verdade que se instalam e constituem a cultura de uma época trazem em seu bojo diferentes formas de exclusão, juntamente com as ironias e as contradições que permeiam esses processos, mostrando que as separações são paradoxais porque produzem ao mesmo tempo **resistências**. "São porosas, misturadas, complexas. Constituem uma economia política da verdade" (EIZIRIK, 2005, p. 43).

Para quantificar o conhecimento, uma das táticas mais eficazes da ciência moderna foi a implantação de tecnologias disciplinares como o exame, considerado hierarquia que vigia e sanção que normaliza (Foucault, 2009b). Daí a aparição das notas quantitativas, das provas e testes, concursos e outras possibilidades de classificar os indivíduos.

Através do exame, as universidades e as agências de fomento puderam controlar seus alunos e professores, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico de verificação da aprendizagem ou da produção acadêmica, mas, sobretudo, no aspecto político, pois o exame adquire a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, e provoca, em cada um, a sensação de estar constantemente vigiado. Por outro lado, esse instrumento declarado de poder, também, constitui-se na tecnologia da transmissão do saber, pois através do exame o processo de ensino e aprendizagem pode ser verificado, controlado, planejado e replanejado.

O sistema de avaliação da pós-graduação praticado pela Capes também demonstra essas características que classificam e normatizam seus cursos e professores. O conhecimento, nesse caso, é utilizado como uma tecnologia disciplinadora e o **produtivismo acadêmico** ou a hierarquização do conhecimento acaba por funcionar a partir da noção de regulação e controle.

Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se em uma anatomia **biopolítica** cujas estratégias de dominação são efetivadas através do controle e da disciplina, numa espécie de **sujeição** dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

Baseada nos conceitos deslocados como enunciados-chave – **Produtivismo Acadêmico, Governamentalidade, Relações de Saber-Poder, Biopolítica e Sujeito/Assujeitamento** –, a presente pesquisa trouxe à tona a discussão sobre o produtivismo acadêmico que opera a pós-graduação brasileira e põe em funcionamento relações de saber-poder instituídas pela contemporaneidade, produzindo efeitos na vida dos professores

pesquisadores, a ponto de vulnerabilizar a saúde psíquica desses profissionais.

O agravamento de tal situação possibilita o surgimento de doenças ocupacionais sérias como a Síndrome de *Burnout,* uma espécie de *stress* ocupacional crônico que pode acometer os professores pesquisadores atuantes na pós-graduação (PIMENTA, 2004).

Para tanto, no percurso desta tese procurei ter sempre em mente os objetivos estipulados: tensionar a universidade contemporânea, suas demandas e seus efeitos na atividade docente na pós-graduação; problematizar a educação brasileira e o modelo neoliberal que a constitui, a universidade contemporânea e as exigências do ensino na pós-graduação, o **produtivismo acadêmico** e seus desdobramentos na prática diária dos professores pesquisadores.

Também, a análise dos discursos dos documentos e das narrativas que constituíram a materialidade da presente pesquisa proporcionou de forma muito contundente, a compreensão da **biopolítica**, da **governamentalidade** e das **relações de saber-poder** que atravessam a educação, a universidade contemporânea, a pós-graduação, suas políticas produtivistas, e os próprios professores enquanto **sujeitos e assujeitados** nessas relações.

A postura teórica adotada permitiu a investigação dos discursos de verdade legitimados nos documentos, os efeitos de controle, vigilância e disciplina, a **governamentalidade** imperativa em seus "fundamentos" e os processos de subjetivação produzidos. Enfim, ao empreender tal analítica tive a oportunidade de estabelecer concretamente as relações, conversações, significações e ressignificações entre os conceitos foucaultianos operados, os documentos e as narrativas, de uma forma espontânea, fluida, criativa, como uma obra de arte que vai sendo constituída, elaborada, refinada, até transformar-se e refazer-se de novo.

Acredito que vale a pena encaminhar a reflexão nessa outra direção, ou seja, buscar o dissenso, localizar as fissuras, tensionar essas relações e mudar a lógica. Encontrar outro jeito de olhar e pensar a educação e esse modelo de universidade que temos e que massifica a figura do professor.

Entender seus efeitos, ressignificar seus processos. Contribuir para transformar a pós-graduação de um jeito crítico e criativo – conforme propõe Foucault na epígrafe deste capítulo – de fazer pesquisa e de lidar com as questões de nosso tempo.

Foucault (1998, p. 14) faz uso da história, não para direcionar o futuro, mas com a pretensão de abrir futuros possíveis, de "liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente".

Seu pensamento produz efeitos na medida em que não nos diz como devemos agir, o que devemos fazer, mas sim, como devemos nos questionar: como nos constituímos sujeitos de nossas ações, de nossos desejos? Como realizamos nossas lutas, como combatemos? Quem são nossos interlocutores? Qual nosso lugar nos diversos jogos de poder e de verdade?

Problematizar desse modo implica realizar um deslocamento do olhar. Desdobrar as questões, fazer movimentos, passagens, distanciamentos. Buscar não ser o mesmo. Mudar no e para o pensamento, no e com o mundo.

O maior desafio de se colocar como pesquisadora na perspectiva pós-estruturalista é exatamente reconhecer, fazer valer, não ser fisgada por esses outros modos metodológicos tão certos de si, abrindo, então, possibilidades para outras análises e compreensões. Este trabalho não acontece, entretanto, de maneira linear, ele vai sendo construído ao longo de crises, rupturas e reorganizações. O desafio está no processo de desenvolver uma posição e não unicamente em defendê-la, provocar o estranhamento face à nossa própria história.

Não vivemos no vazio. É no espaço onde se desenrola a vida que vamos exercitando nossas experiências com os outros e conosco mesmos. Aí vamos constituindo nossa subjetividade e nesses espaços de poderes, vamos desenvolvendo nossa dimensão ética. Aquela das mútuas implicações e das mútuas responsabilidades, que acompanha os movimentos do tempo e da história, que não é fixa. "Construir e reconstruir moradas. Moradas como

pontos aglutinadores dos hábitos, dos costumes, dos modos de ser e de se constituir sujeitos" (EIZIRIK, 2005, p. 85).

Ao compreender o poder como uma relação de forças e a ética como uma prática, pois *ethos* é uma maneira de ser, a ética se coloca como ponto estratégico nas relações entre as pessoas, assim como na relação das pessoas consigo mesmas. A ética é inseparável das escolhas que o indivíduo faz para se constituir sujeito dentro de uma sociedade, com suas normas e convenções. Ética como construção de **poderes e saberes** sobre si e sobre os outros.

É fazer escolhas e assumi-las, entendendo-as como parte de domínios. Ética para Foucault (2009c) é a prática reflexiva da liberdade e o que constitui uma ação como ética é se ela contribui ou não para a formação de subjetividade. A subjetividade se forma diferentemente nos vários períodos históricos. "O **sujeito** não existe como uma forma determinada, com qualidades específicas de antes que as práticas que fazem o '*rapport à soi*', em diferentes períodos históricos, o façam ser" (p. 96). O sujeito é formado pelas práticas que o constituem.

> Penso efetivamente que não existe um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que podemos encontrar em qualquer parte. Sou muito céptico e hostil frente a essa concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de **assujeitamento**, ou, de uma forma mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como, na Antiguidade, a partir certamente de um certo número de regras, estímulos, convenções, que encontramos no meio cultural (Foucault, 2004, p. 731).

Dentro dessa concepção de **sujeito**, um sujeito é ético à medida que constitui a si mesmo, através de práticas de si, de técnicas de vida, de artes da existência. Essa relação para consigo foi caracterizada por Foucault (2012) como tendo quatro aspectos principais: a *substância ética*, que é a parte de nós mesmos tomada como domínio relevante do julgamento ético; o *modo de sujeição*, modo através do qual o individuo estabelece seu relacionamento com as obrigações e regras morais; a atividade autoformadora do trabalho ético, que trata do que o sujeito faz sobre si

mesmo de modo a transformar-se num sujeito ético; e, finalmente, o *telos*, modo de ser desejado pelo sujeito ao se comportar eticamente.

Pensar como o sujeito se constitui historicamente como experiência em meio aos jogos de verdade que permeiam o campo dos possíveis históricos. Foucault (2012) ajudou a articular o tipo de complexidade das relações que envolvem nós mesmos e formam uma rede de inteligibilidade ética: mesmo se nossos deveres para com os outros fossem mais complexos que nossos deveres para consigo mesmos, nossas relações conosco teriam toda a complexidade esperada ou temida.

Essa talvez tenha sido uma das mais dramáticas transformações da subjetividade contemporânea, pois há uma mudança profunda do significado de cuidado. A noção de cuidado aqui enfocada, não busca a análise de sua origem, mas das formas que toma, das práticas que representa, dos processos de subjetivação que produz. Os exercícios e as práticas do cuidado de si servem para zelar por uma aproximação entre sujeito e verdade, superando o conforto que dá o não-saber.

> A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples individuo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como individuo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência (FOUCAULT, 2009C, p. 62-63).

As condições políticas ou econômicas da existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas são aquilo através do qual se formam os sujeitos de conhecimento e, em consequência, as relações de verdade.

Só pode haver certos tipos de sujeitos de conhecimento, ordens de verdade e domínios de saber, a partir das "condições políticas que são, como o solo em que se forma o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade" (FOUCAULT, 1995, p. 32).

Essa visão sobre o cuidado vai mostrando os deslocamentos da subjetividade, os contornos históricos, políticos e sociais que foram dando

maior ou menor visibilidade a esse aspecto praticamente inerente à existência humana.

Encaro a questão do cuidado de si como uma forma de síntese, um cruzamento entre a história da subjetividade e a análise das formas de governamentalidade. A **governamentalidade** se reveste como o governo de si por si, em sua articulação com as relações com os outros. O cuidado de si é um intensificador das relações sociais.

Frente à profissão, o cuidado de si deve ser compreendido como uma modificação da atividade: não é que seja necessário interromper qualquer outra forma de ocupação para consagrar-se exclusivamente para si, mas, nas atividades empreendidas, convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo.

Pensada através do modelo jurídico da posse, essa relação consigo constitui o termo de conversão e o objetivo final de todas as práticas de si, referindo-se a uma ética do domínio que depende do próprio sujeito: pertencer a si, ser seu. "A experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente de uma força dominada ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar, é a de um prazer que se tem consigo mesmo" (FOUCAULT, 2009c, p. 70).

Como categoria fundamental da ética foucaultiana, o cuidado de si atravessa mais especialmente as técnicas de si e as diversas formas como essas técnicas vão produzindo uma atualidade da ética, a ética do presente.

A questão do cuidado (e da ética) é coextensiva à questão do poder. Para melhor compreender a ética como relação de si para consigo é necessário lembrar as articulações estabelecidas entre a história da subjetividade e a análise das formas de **governamentalidade** mencionadas anteriormente.

As formas de governamentalidade, em especial as formulações sobre as tecnologias de si, configuram as formas através das quais nos relacionamos conosco mesmos e contribuem para os modos com que nossa

subjetividade é constituída e experenciada e como governamos nosso pensamento e nossa conduta (EIZIRICK, 2005, p. 121).

Como explica Foucault (1990b), as técnicas de si são as práticas pelas quais as pessoas, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, agem sobre seus corpos, almas, pensamentos, condutas e formas de ser, de modo a transformarem-se a si próprios.

Procurando traçar as diferentes maneiras através das quais as pessoas desenvolveram saberes acerca de si mesmas, é preciso sempre observar os jogos de verdade específicos de determinadas ciências que, através de tecnologias também específicas, auxiliam nesse conhecimento de si mesmo, com matrizes de razão prática, ou seja, operam sobre e produzem efeitos.

Essas são as características básicas do poder, pois uma vez que essas tecnologias não funcionam separadas, cada uma delas provoca um certo tipo de aprendizagem e algumas transformações. Eis aí a positividade do poder, que produz saber, que produz ações sobre ações possíveis.

Governamentalidade é o contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as que se referem a si mesmo. A subjetividade, por sua vez, constitui para Foucault a pesquisa de toda a sua vida, através do estudo das lutas e resistências. Nesse sentido, problematizei aqui questões como as **relações entre poder e saber**, atravessadas por múltiplas forças, pelo investimento dos sujeitos nos poderes, pela distinção dos tipos de luta contra a exploração, a dominação, o **assujeitamento**, o papel da disciplina e do controle, e finalmente cheguei, a última etapa da obra do autor, concomitante à última etapa desta tese. Percorri cada uma delas: ser-saber, ser-poder e ser-consigo, mas para as reflexões finais deixo às noções de estética da existência e estilística da existência, fase onde se debruçam as relações consigo e o trabalho para consigo como práticas permanentes, que se constroem durante a vida toda.

Essas práticas, mesmo sendo voltadas para si, não constituem um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social, uma vez que é através dos cuidados que se tem com os outros e consigo mesmo, que há

uma intensificação das relações sociais. Formar-se e cuidar-se não são atividades solitárias, são atividades generosas.

Entretanto, em tempos de individualismo e egocentrismo, são notórias a estranheza e a inquietude que marcam o cenário contemporâneo, sobretudo no campo da produção do conhecimento, dissipando sentimentos de "não pertencimento", "falta de lugar", "ele ou eu", "cada um por si". "Estamos em fila indiana por causa da exiguidade dos lugares onde podemos escutar e nos fazer entender" (FOUCAULT, 2009c, p. 106).

A subjetividade contemporânea se forja nas malhas das diferenças e da simultaneidade, da velocidade atravessando o tempo e o espaço, num movimento incessante e polimorfo. O que a move é a curiosidade. A crítica, nesse contexto, tem um papel fundamental, e se situa para além de denunciar, desqualificar, destruir, ou reduzir ao silêncio.

Os deslocamentos da subjetividade não são somente aspectos do possível, são também da ordem do impossível, daqueles com que se tem que lutar, enfrentar, combater, abater e nascer de novo. É um processo de dar existência (MARCONDES, A; FERNANDES, A. ROCHA, M., 2007).

Uma experiência nunca é verdadeira ou falsa, é sempre algo construído, que só existe depois de ter sido feita. Vive da tensão que reside na transformação possível, da relação que temos conosco mesmos e com nosso ambiente cultural, com nosso saber. Aprender o jogo da verdade e da ficção, conhecendo os mecanismos que nos constituem e nos separam de nós mesmos, se configura numa experiência altamente enriquecedora.

Foucault via seu trabalho como instrumental e visionário, como um sonho, sempre construindo andaimes entre um projeto e outro, na busca de experiências-limite, estas sim, tarefa da subjetivação; este sim o significado do sair de si mesmo, do deslocar-se, do (des)caminho daquele que conhece; experiências como possibilidades de não sermos sempre os mesmos; vidas como obras de arte.

Suas ideias desassossegam, perturbam. Foucault foi mobilizado pela tensão e pela paixão que caracterizam aqueles que arriscam deslocar-se para lugares desconhecidos, desafiam as verdades prontas, movem-se em

busca de conhecimentos novos e enfrentam os perigos de se recusar os dogmas e as verdades seguras.

Problematizar essas relações entre sujeito, verdade e constituição da experiência, nem sempre é um processo reconciliador e sereno, ao contrário, ao invés de encontrar seguranças e certezas, me defronto ainda mais com dúvidas e hesitações.

Nesse campo de lutas e resistências o que move a ação é o espírito de aventura, o gosto pelo diferente, a vontade de assumir riscos e a coragem de enfrentá-los. Se não posso ter esperança de um mundo sem poder, posso ao menos tensionar seus efeitos e escolher possibilidades virtuais de resistência.

> [...] De fato, creio que o trabalho de transformação profunda só pode se fazer ao ar livre e sempre agitado por uma crítica permanente. Uma reforma é sempre o resultado de um processo no qual há conflitos, assujeitamentos, afrontamentos, deslocamentos, lutas e resistências (FOUCAULT, 2012, p. 181).

O interesse não está em alcançar a verdade, a certeza, mas sim no processo de buscar permanentemente, e nesse processo, muitas vezes, é preciso distanciar-se de si mesmo, pensar diferentemente do que se pensa, não legitimar o certo, o já sabido, mas levar ao desassossego, a inquietude daquele que quer conhecer.

> Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos oriundos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que via se desenrolar ao meu redor. De fato, é porque pensei ter reconhecido algo dissonante, ou funcionando de forma defeituosa, em coisas que via, nas instituições com que lidava, em minhas relações com os outros que empreendi um trabalho, numerosos fragmentos de uma autobiografia (FOUCAULT, 2012, p. 181).

Essas palavras ecoam pelas páginas desta tese.

Não quero aqui deixar verdades estabelecidas. Apenas tentei desalojar todas elas, desarticulando-as e ressignificando-as, em um desafio incessante de continuar a perguntar.

Assim, como ao escrever a Carta um dos objetivos dos professores foi iniciar um movimento de resistência frente às concepções e imposições produtivistas na pós-graduação, espero que esta tese contribua ainda mais para desestabilizar as antigas certezas, tornando mais potente essa discussão, esse movimento pulsante.

> *O objetivo era ao menos dar o ponta pé inicial na discussão mesmo. Começar um debate, os primeiros movimentos. Eu acho que essa discussão ainda está muito latente, ela não veio à tona, não concretizou-se. Mas, mesmo assim, foi bem bom. Deu uma "esperançazinha" de que as coisas podem ter um outro jeito. (Professor. 2, p. 278).*

O pensamento que vem da ruptura e da descontinuidade avança em direção aos jogos consigo mesmo na construção de uma ética da liberdade, de uma estética da existência. Abrem-se novas possibilidades de aprendizagem e novas subjetividades podem ser constituídas. Afinal, é na autoformação e no autoconhecimento que é produzida a liberdade.

Operando com essas noções de jogos consigo mesmo e regimes de verdade, onde o que está em questão não é quem detém o conhecimento, mas o deslocamento constante em busca de uma separação de si mesmo, de um distanciamento que leva ao (des)caminho do sujeito que conhece, estamos nos aproximando de algo que considero de extrema relevância para o professor-pesquisador, representado aqui como um intelectual que age e pensa dentro do seu espaço e tempo históricos: até que ponto é possível pensar no professor-pesquisador como sujeito inquieto e curioso a respeito de si mesmo, do que sabe ou julga saber, das estratégias que utiliza, dos efeitos que produz e das relações de saber-poder nas quais está sendo produzido? O que pode ser a ética de um intelectual se não sua capacidade de permanentemente desprender-se de si mesmo? O trabalho de modificação do próprio pensamento e do pensamento dos outros configura-se na razão de ser do intelectual.

Foucault (2012) coloca a ética como uma experiência de si mesmo, entendendo-a como forma de subjetivação, ou seja, forma pela qual nos constituímos sujeitos de nossas próprias ações.

Isso está enredado nos modos de constituição do sujeito contemporâneo. Os modos de sujeição operados demonstram como diferentes povos em distintos períodos históricos podem ser sujeitados pelas mesmas regras, de diferentes maneiras. Já as práticas de si referem-se às formas de elaboração de si mesmo, e configuram as formas pelas quais podemos mudar a nós mesmos para que nos tornemos sujeitos mais éticos. A narrativa abaixo expõe essa busca.

> *Efetivamente uma atitude dessas [solicitar o desligamento] sempre implica algo, há maneiras diferentes de entender as coisas, certamente há colegas que discordam dessa maneira de agir ou dessa maneira de pensar (Professor 1, p. 240).*

A ética é, sobretudo, um convite à prática da liberdade, à abertura de possibilidades de novas relações para si e para os acontecimentos do mundo, "uma provocação permanente das relações poder-saber-subjetividade" (EIZIRICK, 2005, p. 143-144).

E nesse papel de desafiar o instituído, de pensar o presente, acabei me constituindo um sujeito-professor-pesquisador diferente do que poderia ter sido se não tivesse entrado nessa de "mudar o olhar". Eu mudei o olhar. E aprendi a empreender essa aventura em relação à minha própria experiência cotidiana, transformando a mim mesmo e à minha forma de pensar.

É preciso desterritorializar-se. Encontrar linhas de fuga, produzir aproximações e distanciamentos, promover deslocamentos em diferentes vertentes, articular saberes e poderes com o discursivo e o extra-discursivo, e configurar uma rede conceitual capaz de explicar o mal-estar vivenciado pelos professores pesquisadores na contemporaneidade.

Ao desterritorializar-me consegui adentrar mais profundamente nas relações de saber-poder estabelecidas no território da pós-graduação e

extrapolar a virtualidade dos aspectos que perpassam o âmbito acadêmico e científico, desconstruindo os discursos e os modelos mentais aí produzidos acerca do ser sujeito/professor, das identidades docentes e não-docentes, da tematização do humano e dos processos de subjetivação.

Como já mencionei outras vezes durante este estudo, nunca foi algo contra a Capes. Nem contra a pós-graduação. O problema é esse sistema de avaliação quantitativo, reducionista, exacerbadamente competitivo, que foi convencionado e que pauta as ações voltadas à pós-graduação. O problema é o produtivismo acadêmico disseminado como regime de verdade.

> *Não é contra a CAPES, não é contra o nosso programa de forma alguma, isso não é problema do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, pelo contrário, nós temos dentro do programa de pós-graduação amigos queridíssimos, que concordam conosco, mas não concordam com a forma como nos posicionávamos, porque acham que tem que combater por dentro, são os Don Quixotes (Professor 2, p. 272).*

Os "*Dons Quixotes*" fazem a resistência aderida, ou seja, tentam intervir de dentro do sistema. Alguns conseguem. Outros desistem. Existem ainda outras posturas, outros posicionamentos, mas não cheguei até aqui para emitir juízo de valor ou levantar bandeiras.

Acredito que as agências de fomento têm um papel fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no país e na formação do seu capital humano. Importantes intelectuais e pesquisadores nacionais atuam na pós-graduação e em seus grupos de pesquisa.

Justamente, por isso, penso que tais agências poderiam usufruir da riqueza dos conhecimentos produzidos nos cursos de pós-graduação que financiam, principalmente, àqueles que referem-se a área da educação. Embora trate do universo da pós-graduação, estou falando de educação e não de mercado ou economia. As políticas implementadas deveriam refletir uma visão de homem, mundo e educação mais a ver com o nosso tempo, atendendo as reais necessidades sociais, educacionais, de cidadania e cultura, adequadas à realidade e à grandeza do nosso país, sem precisar

lançar mão de modelos prontos, inquestionáveis, ideais ao padrão de excelência preconizado.

De acordo com a fala de um dos sujeitos-professores-pesquisadores desta pesquisa, "somos muito colonizados". E temos que aprender a romper com esses modos de sujeição. O professor tem que estar saudável, produtivo de uma maneira positiva e isso vai se refletir na sociedade e nesses movimentos todos.

É preciso considerar nossas especificidades, descontinuidades, incertezas, nossas personalidades. Que não se reduza a educação as demandas ou desmandos do mercado, mas sim que se contemple a humanidade de cada sujeito nas diferentes áreas, qualificando o desenvolvimento dos processos e das pessoas, sem reduzi-las a estatísticas, gráficos ou percentuais.

Nesse sentido, analisei o produtivismo acadêmico que tomou conta da universidade e reduziu tudo a pontuação, ranking, qualis, hierarquia, disciplina, controle, normatização. "Empobrecer para controlar, vigiar, dominar, governar". Isso é perverso!

> *É um sentimento difícil quando você perde aquele status. Estou sendo extremamente honesto com você. Mas, ao mesmo tempo, dá um alívio. E o que mais me deixou preocupado, foi que você se sente excluído. Eu me senti excluído da luta interna. Vejo tantas outras pessoas relatarem isto. Espero que esta carta tenha essa força que você citou. Isso me conforta um pouco. Espero que não tenha sido em vão, e isto que está pulsando, se esta pulsando, tem de mudar algo. O Brasil é um país muito injusto e a academia não pode alimentar essa injustiça (Professor. 3, p. 290).*

A educação tornou-se uma ferramenta de manobra política, uma produção de mercado. Mas como resistir? Procurei, assim, repensar seu pretenso "lugar de verdade" e deslegitimar, desnaturalizar esses jogos de poder e as diferentes formas de governo do eu que retroalimentam as políticas produtivistas.

O poder está no centro das significações. E nessa trama discursiva, nos (des)caminhos da pós-graduação brasileira, consegui tensionar alguns dos seus efeitos/impactos/sentidos/significados.

Por escolha teórica resolvi sair dos trilhos. Repercutir em diferentes espaços. Ensaiar a mudança. Ressignificar a vida.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Documento 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico.** Traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PNPG 2011-2020.** Vol.1, Brasília, DF: CAPES, 2010a. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PNPG 2011-2020.** Vol.2, Brasília, DF: CAPES, 2010b. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **Relatório de Divulgação dos Resultados Finais da Avaliação Trienal.** Brasília, DF: CAPES, 2010c. http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/relatorio_geral_dos_resultados_-finais_da-avaliacao_2010.pdf Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **Planilha Comparativa Dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Avaliação Trienal 2010** Brasília, DF: CAPES, 2010d. http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010 Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **Ficha de Avaliação do**

Programa. Avaliação Trienal 2010 PPGE/UFPB. Brasília, DF: CAPES, 2010e. http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1906&idTipo=2 Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **Normas para Credenciamento e Recredenciamento do Corpo Docente do PPGE/UFPB.** Brasília, DF: CAPES, 2012. http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1906&idTipo=2 Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **APCN –** Aplicativo para Propostas de Cursos Novos. Manual do Usuário. Brasília, DF: CAPES, 2013a. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ManualAPCN_2013.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. **Avaliação Trienal 2013.** Documentos de Área Educação. Brasília, DF: CAPES, 2013b. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Tradução Maurício Santana Dias. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé. Construções discursivas sobre a pesquisa em educação: o que falam os professores formadores universitários. **Revista Educação & Realidade.** v. 30, jan/jun, p. 49-65, 2005.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A Síndrome de *Burnout* em Professores:** avaliação, fatores associados e intervenção. Porto, Portugal: LivPsic, 2012.

___. **Síndrome de Burnout:** O estresse ocupacional do professor. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 24. Set/Out/Nov/Dez, 2003.

___. **Notas para a Discussão sobre a Excelência Acadêmica.** São Paulo: Núcleo de Estudos Jean Maugüé, 1996.

___. Produtividade e Humanidades. **Tempo Social.** Revista Sociologia USP, São Paulo, 1(2):45-71, 1989.

CODO, Wanderley. **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

___. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

___. **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

___. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In:___. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Ed. da ULBRA, 2006.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEJOURS, Christophe. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho:** contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

___. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero & DIAS, Evandro Dotto. (2012). **Avaliação da Avaliação da Pós-Graduação em Educação do Brasil:** Quanta Verdade é Suportável? http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-1278_int.pdf Acesso em: 26 de junho de 2013.

DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault:** um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O Mal-Estar Docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. In: **Educação e Realidade**. jan/jun 1999. p. 39-59.

___. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

___**. Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel**. A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

___. ***A ordem do discurso*:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução por Lara Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009a.

___. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

___. **Ditos e Escritos:** Estratégia Poder-Saber – Vol. IV. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

___. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

___. **Historia da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2011.

___. **Historia da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2010b.

___. **Historia da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2009c.

___. **La verdad y las formas jurídicas.** Barcelona: Gedisa, 1995.

___. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

___. **Nascimento da Biopolítica.** Curso dado no College de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

___. **O Governo de Si e dos Outros:** curso no *Collège de France* (1982-1983); tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

___. **Segurança, Território, População.** Curso dado no College de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandao. Sao Paulo: Martins Fontes, 2008b.

___. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós, 1990b.

___. Verdade, poder e si mesmo. In: **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política – Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

___. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009.

___. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MARCONDES, A; FERNANDES, A. ROCHA, M. (Org.) **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.15-36.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

___. Repensar a Educação: Foucault. In: **Educação e Realidade**. jan/jun 2004. p. 79-97.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições,2012, p. 9-13).

HARDT, Michael. & NEGRI, Antonio. **Império.** Tradução de Berilo Vargas. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JESUS, S. N. **Professor sem stress.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 35-86.

LIPP, Marilda. **O *Stress* do Professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

___. (Org.). ***Stress* no Brasil:** pesquisas avançadas. Campinas: Papirus, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, 2007, 235-245.

MARCONDES, A; FERNANDES, A. ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário Vol. 2. INEP/RIES, 2006.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. In: Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf Acesso em: 26 de junho de 2013.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação,** vol. 15, núm. 43, Jan-Abril, 2010, p.177-183.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 25-32.

PETERS, Michel A., BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, Alessandra Giuliani **Sofrimento Psíquico e Síndrome de Burnout**: um estudo com professores de pós-graduação. 2004. xiv,102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17. n.50. Rio de Janeiro: Mai/Ago. 2012.

___. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

___. Teoria e Método em Michel Foucault (Im)possibilidades. **Cadernos de Educação** - FaE/PPGE/UFPel/Pelotas [34]: 83-94, setembro/dezembro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo & SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade.** 34(2):187-201. Mai/Ago, 2009.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E SEUS EFEITOS NOS PROFESSORES-PESQUISADORES

Pesquisador: Alessandra Giuliani Pimenta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24516013.3.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 574.917

Data da Relatoria: 20/03/2014

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de um Projeto de Tese de Doutorado que está vinculado à linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba e como afirma a pesquisadora proponente "traz à tona a discussão sobre o produtivismo acadêmico que opera a pós-graduação brasileira, e perpassa as relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, produzindo efeitos importantes na vida dos professores pesquisadores a ponto de afetar
sua subjetividade."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme afirmado pela pesquisadora proponente, o objetivo é "Problematizar o bojo da educação brasileira

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Continuação do Parecer: 574.917

e do modelo neoliberal que a constitui; a universidade contemporânea e as exigências do ensino na pós -graduação; e o produtivismo acadêmico e seus desdobramentos na prática diária dos professores pesquisadores."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todas as pendências indicadas no último parecer foram sanadas.

Recomendações:
Sem mais recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Sem pendências.

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 31 de Março de 2014

Assinador por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

ANEXO 2

CARTA DOS DOCENTES DA UFPB ENDEREÇADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOLICITANDO DESLIGAMENTO.

João Pessoa, 02 de julho de 2012

Ciência precisa de maturação, que esse princípio possa ser aplicado nas Ciências Humanas!

Os signatários deste documento vêm respeitosamente solicitar seu desligamento do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB. Nossa decisão não está relacionada de forma específica à condução realizada pela Coordenação ou ao restante do corpo docente do Programa – excetuadas divergências de caráter pontual, sempre presentes em quaisquer grupos de trabalho –, mas liga-se à *discordância com os rumos dos Programas de Pós-Graduação* no Brasil, em nosso Estado e na nossa Universidade. Os gestores de pós-graduação, seja por adotarem uma posição pragmática, pressionados pelos parâmetros quantitativos das agências de fomento que controlam a pesquisa de pós-graduação no país, seja por acreditarem que tais parâmetros são corretos, têm levado os cursos, os docentes e discentes à busca desenfreada pelo cumprimento de metas quantitativas em detrimento, em nossa compreensão, de valores que devem nortear a produção do conhecimento acadêmico e que se articulam a dimensões qualitativas da pesquisa e da reflexão na área das Ciências Humanas.

Num texto não tão recente, mas bastante atual, intitulado *Notas para a Discussão sobre a Excelência Acadêmica*, a filósofa Marilena Chauí realizou uma breve e lúcida reflexão sobre os atuais critérios de avaliação e seus indicadores. Nele apresenta uma série de críticas ao sistema e seus parâmetros que ranqueiam eventos e periódicos e atribuem, a partir daí, pontuações que qualificam (ou desqualificam) o docente e, por tabela, os Programas aos quais estão vinculados. Apesar de não citá-lo diretamente, o referido texto inspira, em boa medida, este documento.

Reconhecemos o fato de que também somos co-responsáveis pela situação, de um modo global, pois em diversas circunstâncias referendamos as metas quantitativas e as reproduzimos em nossas práticas. Certamente, mesmo a contragosto, encaminhamos certos procedimentos exigidos em função de cobranças institucionais. Entretanto, o avanço desse processo tornou a situação cada vez mais inflexível e nos levou a tomar essa iniciativa de desligamento formal.

Consideramo-nos profissionais sérios, comprometidos com a universidade, com o trabalho acadêmico e com a produção do conhecimento, e sempre buscamos em nossas atribuições, seja no ensino, na pesquisa, na extensão ou na administração, contribuir com a melhoria cursos de História da graduação e da pós-graduação. Nossos alunos sabem do que estamos falando e não precisamos, aqui, dizer quem somos e porque nos colocamos contra o *produtivismo* quantitativo. Não acreditamos

que se faça História – uma ciência humana do acúmulo, da maturação, da reflexão, uma escrita tão próxima da literatura, com tanto a ver com a imaginação criativa – sem o tempo que lhe é devido e sem propósito de dizer algo novo. Não defendemos, aqui, a acomodação, fenômeno tão nocivo à vida acadêmica, e reconhecemos a importância da produção científica e da publicação periódica de resultados de pesquisas – que tem avançado, apesar dos percalços, em nosso país – mas entendemos que *produção não é sinônimo de produtivismo*. Essa distorção, com seus inúmeros vícios, mais esteriliza que permite o avanço da ciência, especialmente no campo das humanidades. A questão fundamental é definir o que significa produção. Limitar o reconhecimento da produção acadêmica ao vale-tudo do "publish or parish", não é contribuir para a inovação, é ingressar num "burocratismo" que privilegia a busca desenfreada de rankings em vez da efetiva e qualificada produção científica.

Entre outras questões, a criação de programas de pós-graduação deve se dar em consonância com a graduação, sendo que essa segunda não pode tornar-se tão somente um apêndice ou uma espécie de "etapa preparatória" da primeira. A pós-graduação deve significar um desenvolvimento da graduação e não uma negação dela. Nesse sentido, relegar a graduação e o ensino a um status menor é um equívoco extremamente danoso e que pode solapar as bases de formação qualificada de profissionais em diversas áreas.

Deve-se observar a estrutura de cada programa de pós-graduação e sua forma de inserção na sociedade no seu entorno, para se avaliar inserindo critérios de ponderação, que não tornem os parâmetros uniformes e inflexíveis. Cada região do país possui suas peculiaridades e não se pode ter uma medida desconsidere isso. Um pequeno exemplo pode ser apresentado: na realização de eventos há uma pontuação que desqualifica aqueles de caráter local ou regional e valoriza os nacionais ou internacionais. Em suma, todas essas questões, num país das dimensões do Brasil, exigem uma definição de critérios que não funcionem como "desculpas", mas que permitam avaliar para além de parâmetros rigidamente lineares. Considerando, especificamente, um Programa como o nosso, que tem como seu escopo fundamental questões ligadas à história regional e ao ensino da disciplina, priorizar critérios que não levem esses aspectos em conta na sua avaliação contradiz a própria essência que norteou a criação do mesmo. Isso não implica em qualquer forma de xenofobia, mas em reconhecer que os critérios valorativos aplicados estão também relacionados a lócus de poder que ultrapassam o aspecto puramente científico.

Também há de se respeitar as peculiaridades de cada campo do conhecimento, pois não é possível mensurar a produção na área das ciências humanas, tendo como parâmetro a produção científica e tecnológica das áreas das ciências exatas. Mais uma vez, é preciso considerar as diferenças e peculiaridades inerentes a cada situação, mesmo mantendo o rigor e a seriedade necessários ao processo avaliativo.

Os docentes que assinam este documento, não concordam com a preponderância quase absoluta do critério hoje considerado imprescindível nas avaliações dos Programas de Pós-Graduação: a produção e publicação de artigos num sistema que prioriza aspectos essencialmente

quantitativos. Para realizá-los com a qualidade que exigimos de nós mesmos, para que sejam textos originais e que contribuam com o avanço do conhecimento em nossos temas, é necessário que sejam produzidos a partir de reflexões realizadas no ritmo em que nos seja possível pensar e escrever História. Efetivamente, com a carga de trabalho e a diversidade de ocupações que assumimos, não consideramos a menor possibilidade de cumprir, com qualidade, tais metas quantitativas.

Com certeza, as questões aqui brevemente esboçadas – além de diversas outras sequer mencionadas – estão relacionadas a um contexto bem mais amplo e complexo e não temos a pretensão de esgotar qualquer uma delas ou de ter respostas definitivas. Apenas manifestamos nosso direito de discordar de algumas condições existentes para a produção do trabalho científico e tomamos uma atitude maturada ao longo de várias discussões nos últimos tempos. Acreditamos que esse contexto é parte de um difícil processo de consolidação efetiva da pesquisa e da pós-graduação no nosso país e seria uma atitude pouca historiadora de nossa parte assumirmos o discurso da inevitabilidade de determinadas situações "para todo o sempre". Certamente, os tempos que virão poderão trazer mudanças, necessidades de ajustes, redefinição de prioridades. Dessa forma, nos mantemos disponíveis para o debate respeitoso de posições e para colaborar direta ou indiretamente com a pós-graduação em outras e renovadas circunstâncias.

Reconhecemos a seriedade e compromisso das trajetórias de muitos de nossos colegas que consideram esse ritmo de trabalhos adequado, bem como daqueles que, apesar de não concordarem se submetem ao esforço produtivo nos moldes exigidos e que buscarão realizá-lo de forma qualificada. São questões da diversidade de opinião que devemos respeitar, mas com as quais não concordamos. Também não gostaríamos de criar contratempos ao Programa, que consideramos socialmente necessário, porque, apesar dos limites impostos pelos prazos de dissertação, ele contribui para a formação de quadros profissionais de História no Estado da Paraíba e no Nordeste. Por fim, informamos que não deixaremos ônus ou prejuízos no que tange às orientações e outras atividades em andamento, apesar de encaminharmos essa situação em ritmos e condições diferenciadas para cada um de nós e que serão devidamente cientificadas à Coordenação do Programa.

Atenciosamente,

Ângelo Emilio da Silva Pessoa
José Jonas Duarte da Costa
Regina Célia Gonçalves
Regina Maria Rodrigues Behar

ANEXO 3

ROTEIRO DAS NARRATIVAS

Identificação:

1 Nome completo
2 Formação
3 Tempo de atuação no ensino superior
4 Tempo de atuação no Programa de Pós-Graduação
5 Principais Atividades Desenvolvidas

Tópicos Norteadores:

- Conte a sua *trajetória profissional*.
- Como foi seu *ingresso na UFPB*?
- Como foi o *processo de entrada no programa de pós-graduação* (credenciamento ou convite)?
- Na ocasião, você já tinha *conhecimento dos documentos de área e das exigências* de fazer parte de um programa de pós-graduação?
- Como foi a *experiência de fazer parte de um programa de pós-graduação*?
- O que você entende por *produtivismo acadêmico*?
- Quais os *pontos de tensão* que levaram ao pedido de desligamento do programa?
- Quais *sentimentos* esse acontecimento gerou?
- E como você sentiu a *repercussão da carta* no universo acadêmico (redes sociais, colegas, PG)?

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A universidade contemporânea e seus efeitos na vida dos professores de pós-graduação

Pesquisadora: Prof. Dda. Alessandra Giuliani Pimenta

O(A) Senhor(a)_____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa para a Tese de Doutorado "A universidade contemporânea e seus efeitos na vida dos professores de pós-graduação", coordenada pelo Prof. Dr. Charliton dos Santos Machado (Orientador).

O objetivo do trabalho é tensionar as políticas produtivistas, suas demandas e seus efeitos na atividade docente no âmbito da pós-graduação.

Solicitamos a sua colaboração para a realização desta entrevista narrativa e também sua autorização para apresentar e publicar os resultados da pesquisa em eventos da área de conhecimento e/ou em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome poderá ser divulgado em virtude de ser um dos autores da "Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento", carta essa amplamente divulgada nas redes sociais.

Sua participação é importante, mas deve ser voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento, não sendo obrigado(a) a fornecer informações ou mesmo cooperar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Informamos ainda que os participantes não correm nenhum risco previsível à saúde. Caso decida não participar do estudo ou resolva desistir do mesmo, garantimos que não sofrerá nenhum tipo de dano.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Entrevistado(a) participante: Eu, _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo em participar como sujeito desta pesquisa com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da mesma, disponibilizando, assim, informações e relatos que sejam de interesse do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Alessandra Giuliani Pimenta, sobre os procedimentos envolvidos na pesquisa e sobre o fato de minha participação não ser sigilosa e meu nome ser divulgado dentro desse contexto. Entretanto, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou ônus.
Local e data:___/___/_____
Assinatura do (a) participante: _____.

O presente documento é emitido em duas vias devidamente assinadas pelo(a) pesquisador(a) e pelo(a) participante. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de dúvida o(a) Sr.(ª) poderá procurar a Prof. Dr. Charliton dos Santos Machado através do telefone (83)32167702 ou (83)3216 7140 ou a Dda. Alessandra Giuliani Pimenta através do telefone (55) 9109 7194.

Ass. pesquisador: _____Ass. orientador: _____

CEP-CCS (Comitê de Ética e Pesquisa- UFPB: Centro de Ciências da Saúde).
End.: Hospital Universitário/SN. Bairro: Castelo Branco. João Pessoa/PB. CEP: 58.051-900.
Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

ANEXO 5

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS

PROFESSOR 1: ÂNGELO EMILIO DA SILVA PESSOA

Pesquisadora: Hoje são 05 de novembro, são 10:15h da manhã, estamos aqui na sala do professor Ângelo Emílio Pessoa e vamos começar nossa conversa. Na verdade, prefiro chamar mais de narrativa do que de entrevista, porque a minha intenção é ouvir vocês e as motivações que levaram a essa ação. Eu trabalho na perspectiva de Foucault, então eu não quero engessar a fala de ninguém, eu quero que seja uma conversa fluida e que realmente demonstre o que levou cada um dos professores a tomar essa atitude, porque acredito que cada um tenha seus motivos individuais, embora a carta seja escrita pelos quatro professores e assinada pelos quatro, acho que as motivações devem ser particulares, não é mesmo? Então eu gostaria de começar assim: Que você dissesse seu nome, formação, e respondesse mais uns quesitos de identificação para depois a gente ir para os tópicos e chegar nas tais motivações.

Prof. Ângelo: Tá. O meu nome é Ângelo Emílio da Silva Pessoa, sou graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba em 1988 e Doutor em História Social pela USP em 2003. Durante muitos anos, exerci a docência, na educação básica, na cidade de Campinas em São Paulo, onde morei por 18 anos. A partir de 2006 ingressei na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na cidade de Nova Andradina no interior do estado. Em 2008, depois de 20 anos distante de João Pessoa, retornei pra Paraíba, quer dizer, antes eu só vinha esporadicamente visitar a família, em férias e tal...

Pesquisadora: É natural daqui?

Prof. Ângelo: Sim, natural daqui. Em 2008 houve concurso e eu prestei esse concurso, fui aprovado e voltei em meados de 2008, setembro de 2008, creio, voltei a residir aqui em João Pessoa e trabalhar no Departamento de História da UFPB.

Pesquisadora: O teu tempo de atuação no ensino superior, seria desde...?

Prof. Ângelo: Olha, eu fiquei um tempo em faculdades particulares, no estado de São Paulo, em Bragança Paulista, trabalhei na FESBE de 95 a 2000 e de 2000 a 2001, trabalhei na PUC de Campinas. Então tinha aí uns 6 anos. Na segunda metade da década de 90, na época de conclusão do doutorado fiquei exclusivamente no ensino fundamental, eu era concursado na Prefeitura de Campinas, e entre 2001 e 2006 eu fiquei exclusivamente, então, no Ensino Fundamental. Na época desenvolvi um programa em campinas, concomitante com a redação da tese, um programa que chamava-se Grupo de Trabalho e Estudos do

Meio na Prática Pedagógica. Também coordenei a produção de um livro chamado Conheça Campinas numa perspectiva histórica que era um material de, digamos assim, educação patrimonial, que foi publicado em 2005. Depois é que eu voltei ao ensino superior em 2006, aí é como eu já disse, federal do Mato Grosso do Sul e depois de dois anos aqui de volta pra Paraíba.

Pesquisadora: E a atuação no Programa de Pós-graduação, como foi o ingresso?

Prof. Ângelo: Não. Eu entrei em 2008 aqui e houve um período de recredenciamento, acho, se não me engano, meados de 2009, agora é questão de memória, porque nesse meio tempo eu acabei assumindo a coordenação do curso de graduação e um pouco depois se não estou enganado, no final de 2009 eu ingressei no programa de Pós-graduação e efetivamente comecei a atuar nele em 2010. Trabalhei lá três anos, com a disciplina de metodologia da história, dividindo ela com a professora Cláudia Curi, foi um trabalho muito interessante, e passei a ter orientandos exatamente nessa época, participar de bancas...

Pesquisadora: Então foi por credenciamento, que ingressaste no programa...

Prof. Ângelo: Sim, Eu era da área de, sou da área de Departamento de Teoria de Metodologia, e é isso. Houve um período, de recredenciamento dos docentes, que é, eu acho, por triênio que eles fazem recredenciamento e foi no momento que eles abriram novas, enfim, disponibilidades de quem pleiteava ingressar no programa. Os meus outros três colegas, a propósito, as duas Reginas e o Jonas, eles já estavam na equipe original quando o programa iniciou em 2004, 2005.

Pesquisadora: O programa é relativamente novo, né?

Prof. Ângelo: É, ele tem cerca de 10 anos. O programa, então, eles eram da equipe original. Eu entrei depois efetivamente, depois que o programa já tinha uns quatro ou cinco anos foi quando eu ingressei.

Pesquisadora: E quando entraste no programa, você já tinha algum conhecimento dos documentos de área, do que implicaria essa entrada no programa ou não muito?

Prof. Ângelo: Não são coisas estranhas não, do que havia efetivamente, os processos avaliativos, os processos avaliativos são, digamos mais intensivos do que na graduação, mas eu já tinha inclusive, tinha havido um boicote aqui da graduação ao ENAD em 2008, e essa avaliação, estoura em 2009 e eu tinha acabado de assumir a coordenação, então eu tive que ficar muito atento a todo esse processo, de toda essa documentação avaliativa na graduação... Então quer dizer, nada do que acontecia na Pós-graduação, apesar de eu não estar exatamente vinculado naquele momento, não me era assim a princípio novidade! Não era terra estranha não.

Pesquisadora: E, como é que foi fazer parte de um programa assim a princípio?

Prof. Ângelo: Pra mim, eu acho que é algo muito interessante, enriquecedor, acho que acrescenta profissionalmente.

Pesquisadora: Uma coisa era enquanto você era aluno, não é mesmo?

Prof. Ângelo: Sim.

Pesquisadora: Quando estava fazendo a sua formação, como doutorando e tudo mais. Aí depois você assume o outro lado...

Prof. Ângelo: Sim. Não, não por exemplo, trabalhar na disciplina metodologia, porque as pessoas pensam que não existe ensino na pós-graduação, mas existe ensino na Pós-graduação. Eu particularmente gosto muito de ensinar, e trabalhei três anos com a Professora Cláudia nessa disciplina de Metodologia e normalmente nós pegávamos os projetos recém saídos da seleção e passávamos os primeiros seis meses com eles e, na disciplina, acredito que ainda hoje seja feito assim. No final havia uma espécie oficina de apresentação dos projetos após aqueles primeiros seis meses de leituras, lá em teorias, metodologia. Então acabava sendo um negócio interessante, porque os alunos que entravam com aquele projeto às vezes ainda pouco denso, enfim, projeto bom, qualificado, mas que ainda estava meio verde. Então nesses primeiros seis meses essa espécie de oficina de encerramento da disciplina, era muito interessante, a gente tinha oportunidade de fazer sugestões de trabalhos, bibliografia, enfim essa parte e a parte propriamente das orientações, participações em banca, então, a princípio é um trabalho, ao meu ver, agradável, não é um trabalho, penoso não.

Pesquisadora: Eu imprimi a carta, e trouxe aqui comigo, e eu não sei se ela foi entregue exatamente assim, mas foi assim que eu peguei da internet, então ela intitula, produtivismo, era assim, que vocês entregaram carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento?

Prof. Ângelo: Eu acho que só não tinha esse termo produtivismo aqui.

Pesquisadora: Porque era o que eu ia te perguntar agora. O que você entende produtivismo, porque acho que o produtivismo é um termo, que chama bastante atenção na carta e é, palavra chave da minha tese. Então eu te perguntaria o que você entende por produtivismo?

Prof. Ângelo: Produtivismo... Bom, veja. Havia uma piada corrente na época em que União Soviética caiu, que a comparava com um grande trem. Tal locomotiva ia avançando para o futuro e num dado momento os trilhos acabavam. E o maquinista Lênin conclamava todos a descerem, fazia um grande comício e ele se punha a construir novos trilhos e, enfim, a locomotiva seguia adiante. Num segundo momento, assume então o segundo maquinista, o camarada Stalin e o trem continua andando e acabam os trilhos. E as pessoas: camarada Stalin acabou os trilhos. E ele diz, não tem problema, mande todo mundo descer do trem. Descia todo mundo e ele dizia: fuzila a metade. Aí fuzilava a metade e os outros construíam trilhos rapidamente e a locomotiva avançava, muito velozmente. Muda de maquinista, era o maquinista Krushov. Aí diziam: camarada Krushov acabaram os trilhos, o que a gente faz? E o camarada Krushov – quem sabe a história da União Soviética, sabe que ele no passado fez uma limpeza lá no congresso – e ele diz assim: "arranca os trilhos lá de trás, joga na frente

e vamos embora". Aí arrancaram os trilhos de trás, jogaram na frente e tocaram em frente. Ai diz que muda o maquinista de novo e entra o camarada Breshnev. O trem para, chegam às pessoas e dizem: camarada Breshnev o que nós vamos fazer? Diz que ele disse: "Não, não tem problema, mande todos ficarem parados no vagão, sentados. Aliás, parados não, balançando nas cadeiras. Isso vai parecer que o trem está funcionando". Então pra mim **produtivismo** é quase que o antônimo de produção, eu entendo que produtivismo é muito mais um jogo de simulação do que uma efetiva ação, produtivismo pra mim é algo que esconde na verdade pouca ação, simular muita ação é um efeito de obscurecer, obstacular, obnubilar, se a gente puder usar essa palavra ali na ação.

Então algo me toca muito de perto, é o seguinte, quando eu conversei com os colegas, evidentemente cada um de nós tem suas compreensões particulares, mas uma coisa que me inquietava muito, a todos, e é muito pontual, o documento ele é sempre muito pontual. Algumas perguntas corriqueiramente feitas: É contra a CAPES? Não. Porque contra a CAPES ou contra o CNPq, não faz o menor sentido. A CAPES e o CNPq são duas agências de fomento, de estímulo à pesquisa no país, são conquistas do país. Veja, com a ação dessas instituições, evidentemente, mesmo que ainda falte alguma coisa, mas é inegável que a pesquisa avançou no país e isso é bom em todas as áreas. Na nossa área de História, por exemplo, lá nos últimos 10 ou 15 anos, avançou tremendamente: criação de novos programas, enfim, abertura de fronteiras novas do conhecimento histórico. Então não resta dúvidas, basta você pegar as quantidades de publicações, de eventos, você vê como é rico. Bom, segunda pergunta: Era uma picuinha interna? Não, também não. Picuinha interna eu acredito que em todos os departamentos, programas e universidades do Brasil elas existam. Se alguém me disser um departamento, onde não tenha, aqui e acolá, pequenas intrigas, pequenas rivalidades, pequenas inimizades. Então não havia nada de insuportável no convívio, acho que até, da parte que me cabe, a maior parte era um convívio bastante favorável, tanto é que, por exemplo, no que me tange, depois que eu me afastei do programa ainda fui chamado para várias bancas, nós temos aí os seminários de dissertação, de vez em quando eu sou convidado para algum, participei uns dois meses atrás de duas bancas, então não há assim um ambiente de hostilidade, eu acho que se puder colaborar, a gente chega e colabora, evidentemente não vou dizer que tomar uma atitude dessas as pessoas estejam dando sorrisos, pulando alegres. Efetivamente uma atitude dessas [solicitar o desligamento] sempre implica algo, há maneiras diferentes de entender as coisas, certamente há colegas que discordam dessa maneira de agir ou dessa maneira de pensar. Eu acho que as questões internas, elas teriam sido, vamos dizer, efetivamente contornadas sem maiores problemas.

Bom, se não é contra a CAPES, se não é contra picuinhas internas, quer dizer, em que ordem as críticas à pós-graduação se situam? No meu entender é no processo avaliativo. Eu acho que o sistema de avaliação da produção científica do país precisa ser

repensado. Veja bem, é importante que ele exista, tem que ter, esse processo em alguma medida tem que dispor de instrumentos quantitativos, mas vamos rever, vamos repensar esses critérios. Veja o número de publicações, eu acho que esta questão de número de publicações, ela é relativa, as vezes há muitas publicações, as pessoas escrevem muito e escrevem sempre coisas novas, inovadoras, instigantes e isso é muito bom, agora nós sabemos por outro lado que tem uns que usam variações em torno do mesmo tema. Se repetem infinitamente, sobre o mesmo assunto, chegando alguns a raia do autoplágio mesmo, de pegarem o mesmo artigo, replicarem inúmeras vezes, mandarem para periódicos diferentes, há muitas espertezas nisso aí. Eu penso assim, por exemplo, publicar é importante, eu não sou dos que menos publicam, então aqui, acolá, eu publico alguma coisa, mas esta questão tem que ser mediada. Apenas eu acho que as publicações devem ser um ponto importante, tem que receber uma pontuação significativa, mas não pode ser o alfa e o ômega do processo inteiro. Acho que é preciso outras mediações que contemplem inclusive questões de regionalidades. O que é falar de regionalidades? Efetivamente é diferente de você ter uma universidade federal numa cidade como João Pessoa ou numa cidade como Curitiba ou Florianópolis, que devem ter uma população aproximada, indicadores socioeconômicos, peculiaridades locais, etc. Então eu acho que você tem que ter essa percepção e de alguma maneira levar em conta certos fatores. Não dá pra pensar que a produção acadêmica tem que ser rigorosamente idêntica em Porto Alegre ou em Boa Vista, pra pegar outros dois pontos bastantes extremos no mapa. Efetivamente não é fácil fazer isso, nem me parece que você tenha que sair para qualquer tipo de paternalismo, longe disso, apenas você tem que fatiar as coisas de diferentes maneiras. Isso é considerar e valorizar as regionalidades.

Veja por exemplo a situação da implantação do ENEM, no que diz respeito a História e a Geografia. O ENEM, nacionalizou o exame, ok. Um dos efeitos perversos, deve ter mil efeitos maravilhosos, mas enfim, eu vou citar um perverso, é que o ensino de História local e regional, ele basicamente, esta fadado a acabar. Aqui por exemplo no estado da Paraíba a grande maioria das escolas particulares de ensino médio, não ensina mais nada da história da Paraíba porque não cai no ENEM. Não é assunto de História ou de Geografia local e regional. Veja quando você parte para esses critérios muito gerais, você corre o risco de criar subprodutos indesejados. Eu não sei, futuramente a equipe do ENEM poderia pensar o seguinte: que houvesse uma parte da prova regionalizada na produção do caderno, enfim essa distorção...

Pesquisadora: Conhecimentos gerais e os específicos de cada região.

Prof. Ângelo: Teria que ter pelo menos no que tange, por exemplo, a uma História, a uma Geografia regional, a uma literatura regional, a gente sabe, por exemplo, acontece um fato relevante na História de São Paulo, dado o peso econômico e político enfim, ele ganha fóruns de fato nacional. Um fato importante na Paraíba ele não ganha essa dimensão. Mas

isso é uma longa discussão, e que nem seria o caso.

Agora essa questão do sistema de avaliação, então você veja, há cursos, como por exemplo, serviço social, na nossa área de humanidades, ele é um curso que tem quase como sua condição intrínseca a extensão. É impossível você pensar no serviço social, que ele não tenha a extensão como um braço necessário. Um curso como História, ele é um tipo de atividade muito mais fechada em termos de uma produção intelectual. Então alguém que vai fazer extensão em História, tem quase que um trabalho duplo, quer dizer, de pegar algo que é fechado sobre si mesmo e criar uma extensão, ela não é um dado natural. Isso exige um esforço, um dispêndio muito grande nesse sentido. Então eu acho que a questão da extensão, por exemplo. Ela é subavaliada nesses processos que privilegiam, a meu ver excessivamente, a questão da publicação. Na questão do ensino, eu acho que a criação de Programas de Pós-Graduação não pode criar ou suscitar ou favorecer aquela clivagem de graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa, como se o ensino fosse o primo pobre da pesquisa. Eu acho que eu como professor, o mesmo empenho que eu tenho numa disciplina da graduação eu deva ter nas disciplinas da pós-graduação; eu acho que você tem que ser extremamente ciente disto. Então você não pode gastar as pérolas na pós-graduação e entregar a graduação na mão de bolsistas, enfim, coisas que acontecem no "cosmo", "no espaço cósmico" da universidade. Eu acho isso nocivo. Então é importante perceber que a questão do ensino passa a ter uma dimensão essencial até do ponto de vista do exercício profissional. Por quê? Bom, vamos tentar por mais ou menos em números. A cada ano se formam aqui no nosso curso, nas conclusões de colação de grau, deve se formar anualmente, numa faixa de uns 40, 50 graduados em História anualmente. Ingressam 7 ou 8 egressos dessa graduação no mestrado. Então você vai ter um número muito maior de egressos da graduação que não vão ingressar na pós-graduação. A grande maioria deles acaba sendo recrutada para o ensino, alguém aqui e acolá pode ser contratada para um museu, para um arquivo, para um jornal, para alguma área onde se demanda profissionalmente o trabalho do historiador, mas isto do ponto de visto do peso é muito residual. A grande maioria dos egressos do curso de graduação vem trabalhar no ensino. Então eu acho que devemos tomar muito cuidado em valorizar o ensino, porque se não dermos o devido valor ao ensino, o que acontece é que o não ingresso e a posterior evasão nos cursos de graduação numa área como essa vão tender a aumentar drasticamente. Eles não são cursos que tem aquela, vou usar muitas aspas, "empregabilidade" que outros tem e por outro lado, se o grande foco que é o ensino de absorvição dos egressos não é tratado com o devido valor, se eu fosse um aluno de graduação na faixa de vinte e dois anos eu iria pensar muito bem se continuava numa área dessas, talvez eu parasse pra pensar. Enfim parar para estudar essas coisas, não pode pensar que a pós-graduação é um horizonte distante e a gente se sente em contato com os imortais. Se a pós-graduação em algum momento descolar da graduação, a longo prazo, a própria pós-graduação vai sair

seriamente atingida por isso. Não tenho dados para dizer o quanto isto acontece, como é que se dá, mas seria muito interessante que essas coisas fossem discutidas com muito cuidado e que isso transparecesse nos critérios avaliativos. Quer dizer, vamos pensar os critérios avaliativos nos quais a gente consiga articular efetivamente a produção científica. E pensando que a produção científica não se dá exclusivamente a partir de publicações. Eu me pergunto um historiador que faz um trabalho com documentação, não com publicação, ele faz um projeto de documentação, para salvaguardar uma documentação histórica, ele presta um grande serviço cientifico, isso pra mim é produção científica, se isso virou ou não virou ao final publicação, acho que talvez a médio ou longo prazo isso vire uma publicação, mas as vezes a pessoa não tem no frigir dos ovos, há momentos em que a pessoa tem que jogar muito mais energia em determinadas atividades e as questões de publicação nesse formato ficam um pouco de lado... Outra coisa, alguém que vai exercer cargo administrativo, esses cargos administrativos dentro das universidades são terrivelmente burocráticos. Eu fico brincando assim, você vai fazer uma atividade, ok. Tem o edital, o projeto, a atividade e o relatório. Bom, então a atividade em si vai demorar um dia, o projeto e o relatório dois, eu acho que as coisas estão invertidas, você perde mais tempo com a papelada em torno da atividade do que com a própria atividade, e alguém que exerce um cargo administrativo numa universidade, veja eu tenho um departamento com 28 colegas, somos 29 doutores, no momento em que você diz que vai exercer uma chefia departamental, uma coordenação da pós, ou uma coordenação da graduação ou outra atividade administrativa, um doutor... A gente precisa pensar a administração universitária o seguinte: Ou a gente profissionaliza de alguma maneira e repensa o quadro da administração universitária, no meu entender o sistema departamental implantado lá na época do saudoso Emílio Garrastazu Médici, não funciona mais, ou a gente escolhe que é o colega da vez pra se sacrificar e assumir, alguém tem que assumir. Então você vai pegar um doutor desses, que foi longamente preparado pra chegar a uma condição de pesquisador, e você diz, não, você vai ficar aqui imobilizado em benefício da coletividade, porque alguém precisa divulgar esses editais, alguém precisa cuidar dos aspectos técnicos, burocráticos, administrativos. Então eu acho justo que nos **sistemas de avaliação** você estabeleça salva guardas pra quem esta exercendo uma atividade dessas. Um coordenador de um programa de pós-graduação é alguém extremamente ocupado com as questões administrativas que tem que estar na ordem do dia, ele não pode relaxar com isto. O que se quer? Que a pessoa não tenha nenhum lazer e no sábado e domingo fique enfurnado produzindo artigo? Acho que não. Pode ter um aspecto negativo da pessoa ficar em cargo administrativo, eu acho que sim, então você diz se fulano ficou dez anos só em cargo administrativo foi errado. Vamos fazer formas de rodízios pra impedir que isto aconteça e fazer com que as pessoas circulem nas áreas e apresentem no devido tempo sua contribuição pra essas demandas coletivas e não sejam punidas por isto. Eu fiquei dois

anos na coordenação da graduação lidando com esta situação do ENAD, veio a equipe do INEP aqui pra fazer a avaliação in loco, você tem que ficar dias e dias, e prepara relatórios, quer dizer, eu poderia estar comodamente sentado numa biblioteca no ar condicionado escrevendo sobre a Espanha Visigótica, ou qualquer coisa que me viesse a cabeça, mas enfim eu estava lá fazendo um relatório, se tinha banheiro funcionando, se tinha acessibilidade para cadeirante, etc.

Pesquisadora: Uma coisa que é necessária e que alguém tem que fazer.

Prof. Angelo: E você não é improdutivo por causa disto, são essas coisas. Eu não sei como funciona em um país como Estados Unidos ou a França. Outro dia tive curiosidade. Mas eu me pergunto, aqui nós vamos atender os editais e então tem que fazer cotação de preço, perguntar quanto custa o papel, o cartucho de impressora, etc, e depois a prestação de contas. Eu fico espantado, existe dentro da universidade um corpo técnico-administrativo que no meu entender, o pesquisador, suponho que em outros países seja assim, ele diz, para minha pesquisa eu preciso de tais recursos. E não é o pesquisador que vai ficar cotando preço e o processo de prestação de contas. Isso toma muito tempo da produção científica. Então acho que há maneiras ao meu ver, mais conseqüentes de se pensar essa questão da avaliação, inclusive porque acho que devemos Mediar a questão das publicações entre **quantidade e qualidade** é fundamental. Quer dizer, é muito difícil fazer quantificação da qualidade, mas não é tudo que vai para o papel que garante que há qualidade ou uma relevância social como eu penso que deveria. Vamos supor, eu penso futuramente produzir aqui em João Pessoa um material similar ao feito em Campinas anos anteriores, uma expectativa minha. Esse material despendeu um tempo muito grande, porque era feito com um grupo de professores da rede municipal de educação que no final deu um livro com duzentas e oito páginas, várias imagens, todas com legendas detalhadas, com sugestões didáticas, com propostas didáticas de trabalho o qual estava previsto três volumes, mas mudou de gestão na prefeitura, você sabe muda de partido, muda tudo, então disseram que não queriam mais, mas chegou a ficar avançada a redação de alguns capítulos dos volumes posteriores. Isto toma um tempo terrível. Eu considero que é uma produção relevante e significativa e acho que seria importante sentar e pensar nessas coisas, em termos de como é organizado. Acredito que meus colegas que subescreveram junto comigo a carta pensam do mesmo jeito, quer dizer, nós nos sentimos pessoas produtivas e produzimos uma série de coisas que algumas das quais não se enquadram nesses padrões estipulados... Então a opção é você deixa de produzir essas coisas e se enquadra especificamente nisso ou você diz não concordo com esse sistema de avaliação. Então veja nós íamos chegar a um ponto em que íamos até prejudicar o programa, porque ia bater lá, e de repente diz não está publicando ou produzindo dentro desses parâmetros, e no meu entender foi esse o foco.

Pesquisadora: Então agora você me descreveu os pontos de tensão que levaram a esse

pedido de desligamento e o que eu quero saber é o sentimento que tudo isto gerou e como isto aconteceu na subjetividade do ser professor, que de repente se vê nesta situação, porque não deve ser uma decisão muito fácil, deve ter sido algo que foi sendo considerado durante um tempo e amadurecido. Esses pontos de tensão devem ter gerado stress e subjetivado a pessoa de alguma forma. Então eu queria saber o sentimento que tudo isto acarretou, a parte subjetiva dessa decisão, deste processo todo?

Prof. Ângelo: Bom, Acredito que a minha situação foi um pouco diferente nesse aspecto dos meus colegas, as duas Reginas e o Jonas, em primeiro lugar porque eles já estavam há muito mais tempo nesse departamento do que eu, em segundo lugar porque eles eram fundadores do programa, eu era um dos mais novatos , apesar de ser da mesma faixa etária, fui contemporâneo de uma delas na época da graduação, mas tinha retornado para cá recentemente e havia sido recém credenciado no programa.

Pra mim, talvez o fato de que tudo isso tem a ver com a sua formação, sua vida, seu valores. Eu, ao tempo em que eu fazia as disciplinas na USP e estava lá redigindo minha tese, estava numa grande universidade, frequentando eventos internacionais de grande porte, você tinha um convívio com pessoas que eram suas obras de referência, então de repente você vai cruzando os corredores com parte de suas obras de referência vivas e andantes, algo muito estimulante, acervos importantes, bibliotecas. E no outro dia eu ia para a Escola Municipal João Alves dos Santos, na periferia de Campinas, na fronteira com o município de Hortolândia, vizinha do complexo penitenciário Ataliba Nogueira. Muitos dos meus alunos, vários eram parentes de usuários daquele serviço público prestado pelo presídio. Então eu acho que foi uma experiência dilacerante, você vivenciar quase que simultaneamente duas realidades muito distintas e por outro lado entender que há critérios de como é que eu avalio que as coisas são e devam ser, particularmente em história e história geral na educação, na produção científica. Eu acho que temos que parar para pensar. Se você me perguntar se eu gostaria de ser traduzido em japonês, hebraico, falar em inglês, francês, que é muito comum, sim, acho que todo trabalhador intelectual, que produz coisas escritas, gosta que essas coisas circulem, e isso mexe com seu orgulho e é muito interessante quando você está em um lugar quando alguém diz que leu o seu artigo tal, leu o seu livro, sua tese, etc. Qualquer um gostaria disto e não vejo mal algum nisto. Agora, não podemos esquecer que extra-muros da academia e da universidade tem um mundo muito rico e diverso e que essas coisas precisam ser devidamente consideradas. Talvez eu nunca tenha ficado muito, vou usar uma palavra que Robert Darnton usa num livro chamado o Lado Oculto da Revolução Francesa, "mesmerizado" por essa coisa. Mesmero, um sujeito durante a revolução francesa, um médico, que falava de um magnetismo animal, etc, então tem tudo nesse livro desse historiador Robert Darnton que li a muitos anos. Mas mesmerizado é como se você ficasse hipnotizado, eu planejava na minha vida ter entrado mais cedo na universidade por uma série de injunções eu acabei não fazendo isso ficando muito tempo

no ensino fundamental, trabalho em arquivo, museu na cidade de Campinas, trabalhei com patrimônio histórico, então como eu tinha tido uma carreira heterodoxa e ao longo disso, acredito que produzi várias coisas, tanto é que quando eu fui elaborar meu Currículo Lattes passei uns três dias em crise, porque tinham coisas muito relevantes pra mim na minha trajetória profissional que não se encaixavam ali. Por outro lado, eu penso assim, tive uma certa liberdade de tatear e buscar coisas novas. O que eu vejo com alguns estudantes de graduação, eles estão sendo limitados, porque já tem que estar tudo dentro da caixinha, certinha, tendo que se enquadrar e numa área de humanidades, que deveria ser de expansão, esse tipo de lógica acaba sendo limitador. Acho complicado que você comece a pautar toda a sua formação por uma visão utilitarista e, ao final, das contas, empobrecedora. Eu tive uma situação, um parênteses, na disciplina de metodologia da história na graduação, que você tem uma ementa que, a ementa é quase que Deus e sua obra, história oral, história em imagem, história quantitativa, história e literatura, etc. E eu entendi que deveria nessa disciplina da graduação fazer uma espécie de oficina de trabalho de encerramento, que eu iria pegar um determinado período, um tema, fornecer para os alunos uma espécie de kit com documentos diferentes, então, me lembro o tema era o AI-5, Ato Institucional N° 5, era documento base, peguei várias letras de músicas e as gravações, fotografias, charges, imagens, depoimentos constantes em CPDOC, baixei uns depoimentos, pra lidar com a parte de depoimentos orais e uma peça de teatro, que era "O Bem Amado" de Dias Gomes, enfim, fiz uma miscelânea e disse para os alunos fazerem uma espécie de ensaio de como usar aquelas fontes. Quer dizer, como é que na prática eu pego um depoimento oral e vou saber lidar metodologicamente com isso? Porque se falava muito como deve ser, mas na hora de meter a mão na massa e saber fazer a coisa... E eu me lembro de um grupo de alunos que tinham notas muito altas, disseram assim, professor, podemos produzir um artigo? Respondi, olha não é que não possa, mas um artigo é um produto bastante final e bastante sofisticado, um artigo não é onde você vai dar os primeiros passos, você dá os primeiros passos em relatórios de pesquisa, após você ter uma certa densidade, então você elabora um produto mais sofisticado que é o artigo. Bom, mas tinha um **encontro internacional, intergaláctico, interplanetário** em algum lugar e eles queriam apresentar um artigo. Quem sou eu, um mero professor da disciplina pra dizer não a tão sapientes alunos. Então eu disse, já que vocês insistem, porque ficaram várias aulas, façam um artigo, e eles produziram tal artigo, que por sinal ficou muito ruim e eu entreguei a correção do artigo, o artigo deveria ter umas dez páginas e minhas correções tinham doze, fiz questão de fazer uma correção muito minuciosa e depois chamei os três e disse: Não podemos entrar nessa pressa. Você dá um espirro, vira um artigo no outro dia. Isto deforma esse processo de construção do conhecimento, de construção da pesquisa científica. Torna a formação empobrecida. Eu enquanto era estudante, tínhamos um jornalzinho estudantil no qual eu escrevia no jornalzinho acadêmico, jornalzinho do DCE, etc. Então nós

exercitávamos a escrita, nada disso nunca valeu nenhum ponto, onde é que você vai colocar no Lattes, não coloca em canto nenhum do Lattes, mas isso gera uma capacidade de síntese, de expressão. Agora você não pode fazer já, as coisas assim, parece uma sala de quinta série quando o professor diz assim: Olha vamos ler algo. O aluno no fundo levanta o dedo, e pergunta: Professor é pra nota? Então é isso, é pra nota?

Eu fugi um pouco, mas do ponto de vista subjetivo, não foi uma atitude fácil pra ninguém, primeiro porque você sabe que tem aposta de que as coisas deem certo. Se você me perguntar: a existência de um programa de pós-graduação em história [educação] aqui na UFPB é um bem ou é um mal? Eu diria que ela é cem por cento um bem. Foi uma conquista de décadas das pessoas que fizeram esse departamento, que almejaram isso, pessoas que saíram, se qualificaram. Há muito investimento nisto. Houve elaboração de um número expressivo de dissertações e teses, algumas das quais muito boas, que revelaram pesquisadores, professores muito talentosos. Então, acho que é uma conquista. Você abrir mão disto não é fácil, não pelos outros, mas por si mesmo, pela história construída. Também você tem que se colocar ante a situação, e os colegas vão chegar, mas por que isto aconteceu? Nos dias que se seguiram alguns colegas, alguns dos quais, inclusive bons amigos me perguntaram porque isso e tal. No bom sentido nós somos cobrados com relação a respostas aqui e acolá por colegas, nunca é fácil, são colegas e não me vem a mente que tenha havido alguma situação desrespeitosa, mas foram situações difíceis, não são conversas que você tem assim, por exemplo, com a própria colega Cláudia Curi com quem eu dividi uma disciplina a três anos, ela com muita razão perguntou bastante, mas não haveria outra alternativa pra isso? Não poderia ter sido pensado de outra forma? Foi esse o encaminhamento mais adequado? Não sei até hoje, eu acho que temos que nos colocar e estar abertos a pensar que não é o dono da razão, se tomou uma atitude que tem um certo grau, inclusive de risco profissional, pra mim não houve nada. Não fui punido por ninguém, mas enfim você sabe que isso gera, por exemplo, em determinados círculos, determinados comentários, determinadas situações, as quais você tem que estar minimamente preparado para enfrentar . Você também se depara com a seguinte situação. O que é que eu estou fazendo nessa profissão, será que eu fiz a escolha certa? As vezes você é justo, como Marc Block dizia, aquele exame de consciência do artesão que está envelhecendo no ofício e que em algum momento para pra pensar se fez alguma coisa boa e útil na vida . Evidentemente você se defronta com esse autoquestionamento, não foi só por causa desta carta e da pós. Aqui, acolá eu penso, com dezessete anos de idade eu fazia engenharia mecânica e um belo dia chego e digo pra minha família que vou deixar engenharia mecânica pra fazer história.

E lá faz trinta anos que eu fiz essa guinada, essa opção. Em algum momento da vida é muito justo que você pense, fiz a opção certa? Até onde eu consiga saber eu continuo acreditando no que fiz e que valeu a pena, por outro lado eu gosto demais de dar aula,

então eu estou dando mais disciplinas na graduação o que me deixa muito contente. As vezes eu brigo com os alunos, reclamo, eu sou um professor meio "caxias" em sala de aula meio "cricri" com tudo, acho que vinte anos em São Paulo me deixaram meio assim, aqui em João Pessoa as pessoas são mais tranqüilas entende, eu fiquei meio elétrico lá com essas coisas então eu sou muito impositivo, de que tem que ler e etc... mas é o que eu gosto de fazer. Toda vez que eu entro numa sala de aula nova eu digo para os meus alunos que é difícil definir felicidade, mas se você puder dizer que uma pessoa que ganha o pão com algo que gosta de fazer é feliz , então eu me considero feliz em relação a isto. Eu gosto do que eu faço e isso paga a minha conta de água, de energia, feijão, arroz...

Pesquisadora: Isto é uma coisa maravilhosa, não é todo mundo que consegue.

Prof. Ângelo: É ótimo. Que pode fazer essas coisas. Pra alguns a vida profissional é um verdadeiro martírio, é o vale de lágrimas. Pra mim não, eu encaixo isso muito bem. E acho que nós temos sempre que nos defrontar com situações difíceis e complexas, faz parte da instituição universitária, da vida social, até da espécie humana, que é uma espécie que é tudo, menos linear. As pessoas são multi facetadas, então eu acho que um historiador, eu acredito que ele tenha que ter um determinado grau de jogo de cintura pra lidar com as coisas, um historiador muito duro sofre muito e uma das coisas que a História nos mostra é que as coisas são muito mutáveis, as vezes incertas, pouco previsíveis, raciocinamos com um certo de grau de aproximação, de probabilidades, traçamos alguns cenários, lidamos com um material muito complexo. Um dia desses sentei numa mesa, eu fui numa casa lá de um pessoal amigo da minha irmã caçula, estavam tomando cerveja, tinha uma mesa grande e só tinha um canto vazio numa das pontas da mesa, quando eu vou sentar, não conhecia ninguém ali, minha irmã olha pra pessoa que estava sentada na minha frente e diz assim: Ângelo, esse é fulano, ele é professor de física da UFPB, seu colega. Então eu disse, prazer. E ela disse, olha meu irmão é professor de história. Eu sentei na mesa, tinha umas três pessoas de lado e esse cara olha pra mim de supetão e diz o seguinte: E lá, vocês estudam o que hein?

- Pausa

- Risos

Eu olhei pra ele e disse, basicamente História. E tinha uma pessoa do lado que fez um gesto (de deboche) não agüentou e riu. Depois, eu conversando disse o seguinte: Vocês estão muito preocupados com as forças que interagem para um carrinho se mover pra sair da condição estacionária para uma condição móvel e quais as forças que incidem naquele carrinho para que ele se desloque. Vocês estudam as forças físicas, O nosso problema não é com as forças físicas que incidem sobre o carrinho. É com o animal que vai dirigindo o carrinho, porque as forças físicas vão ser as mesmas, agora o usuário das forças físicas, que é o sujeito que vai dirigindo o carrinho pode fazer coisas maravilhosas ou pode causar uma grande tragédia. O objeto com que estamos preocupados é quem fabrica o carrinho,

quem estuda o carrinho e quem usa o carrinho, que é muito menos previsível, quantificável, matematizável do que o próprio carrinho. Diga-se de passagem, que até o carrinho quem inventou foi o bicho que estamos estudando. Essas escolhas, essas questões subjetivas, no meu caso, dizem respeito ao conceito que tenho de História, eu me recuso a ser uma pessoa engessada por um aparelho burocrático. Eu acho que nós como cientistas da sociedade ou estudiosos dos homens, mulheres, dos seres humanos, eu acho que nós temos que ter disciplina intelectual, nós estamos dentro de uma instituição universitária que tem regras, formas de avaliação, estruturas, que estão aí. Não estou fingindo que não estou dentro de uma universidade. Então devemos ter a disciplina de perceber isso, tem que entregar os diários de classe em dia, não importa se eu acho que diário de disciplina é chato ou não....

Pesquisadora: Faz parte.

Prof. Ângelo: Eu que vim prestar concurso, a universidade não foi lá na minha casa e me trouxe pra cá, não. Eu entrei aqui e sei quais são as obrigações formais que exigem. Agora por outro lado, eu acho que não podemos, apesar desta disciplina formal, nós não podemos ser uns conformistas diplomados. Olha tal órgão mandou fazer isto, e você simplesmente replicar, eu acho que nos temos que tensionar essas coisas no bom sentido.

Pesquisadora: Tensionar é o verbo da minha tese. Propor um outro movimento...

Professor Ângelo: Eu tinha falado desse negócio ser traduzido nos Estados Unidos. Bom eu fiz uma tese sobre uma família de grandes pecuaristas baianos no período colonial. Minha preocupação era essa relação entre família e poder, propriedade territorial. Se me dissesse, quer que sua tese seja lida no Oklahoma ou no Cazaquistão? Quero. Mas é mais importante que ela seja lida na Bahia. Alguns dizem que se não for traduzido no exterior não vale nada, pera aí. Alguém que está no Cazaquistão e estiver interessado, então alguns que dizem, se determinado trabalho não for publicado em determinado idioma estrangeiro não tem valor, é menosprezado. Nós temos aqui no nosso mestrado, cuja grande maioria dos temas é em torno da história local e regional. Alguém estudando uma cidade da Paraíba é ótimo, como você quantifica isto? Nessa política você precisa entender de **mercado editorial**. Onde estão as grandes editoras? O mercado editorial não é um dado neutro nessa equação. Todo mundo que termina sua dissertação e tese, deveria automaticamente publicar para todos terem acesso a esses conhecimentos. A publicação deveria ser automática no sistema universitário: defendeu a dissertação/tese, tem imediatamente direito a publicação de 500 exemplares, por exemplo. E consequentemente a banca deveria ser mais severa na aprovação das pesquisas. Ok, a universidade iria custear a publicação de 500 exemplares e eles iriam circular, o que é um dos grandes problemas editoriais. Mas não, os recursos são escassos e muitas vezes o acesso à publicação não é uma tarefa estritamente intelectual e meritocrática. Exige de quem pretende publicar, um esforço adicional. Não estou dizendo que ilegítimo, mas tem que correr atrás de editor, de

cartas de recomendação, telefona pra alguém, coisas normais, não vejo nada de irregular nisto. Tensionar eu acho que é um aspecto que as pessoas precisam para ponderar, é isso que é a boa produção científica, ou podemos pensar com mais calma sobre, e ver critérios que permitam que torne-se melhor, está ótima, mas pode melhorar.

Pesquisadora: Embora a minha área seja educação, muito da sua fala é um sentimento que compartilho, enquanto doutoranda, enquanto inserida no programa e enquanto docente, uma docente galgando um espaço da academia, eu acho que muitos dos aspecto que você coloca, dai a importância de ter lido o texto da Maria Helena, são aspectos bem pontuais desse texto. Então se valoriza os eventos nacionais e internacionais, mas às vezes a nossa pesquisa é mais relevante para o local, para o regional e isto não é valorizado. A contribuição vai ser maior pra cultura de onde estamos inseridos. Essa é a contribuição social da nossa pesquisa e isso não é valorizado, não é quantificado, não é mesmo.

Prof. Ângelo: Olha, eu vou lhe dar um dado que eu fico muito contrariado, algo que esqueci de dizer, mas acho muito relevante, é que durante a segunda metade de 2010 e final de 2012, eu fiquei na presidência da ANPUH estadual, do núcleo da Associação Nacional de História, seção da Paraíba. Nós somos uma seção estadual da Paraíba das mais antigas do Brasil. Pra você ter uma ideia dos encontros estaduais de história, apenas São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais tem mais encontros realizados do que a da Paraíba. Ela é a mais antiga do Nordeste em atividade ininterrupta, ela tinha sido fundada em 1967, se desarticulou e meados dos anos 70, segunda metade dos anos 70, ela rearticulou-se, e tem uma grande contribuição para renovação da historiografia na Paraíba para abertura de questões relativas à relação entre ensino e pesquisa, que era um problema que padecíamos à 30 anos atrás, tudo era apenas o ensino. Ironicamente e quase 30 anos atrás enquanto aluno, nosso pleito era não ser apenas o ensino, precisávamos de pesquisa. Passaram-se trinta anos e parece que você está num outro polo, dizendo, olha vamos prestar atenção pro outro lado que na época dos movimentos estudantis se falava da chamada dicotomia bacharel licenciado. Pra nós organizarmos o último encontro estadual de história que aconteceu em Cajazeiras, no alto sertão da Paraíba, 500 km de João Pessoa foi um sufoco, porque muita gente, e pasmem, até alunos de graduação, porque tem uma pletora de eventos mundiais, internacionais e intergalácticos, você chama um palestrante, porque eu não sei como se define um evento internacional, você chama um palestrante do país vizinho ali, coloca pra fazer uma palestra e batiza o evento de internacional. Esses critérios de abrangência são um pouco complicados. Até alunos de graduação e alguns colegas dizem, pra que eu vou para um evento lá em Cajazeiras que é só estadual e a pontuação é baixa. É uma situação... Quer dizer, "Professor é pra nota?" A lógica é essa.

Pesquisadora: Isto é desmotivador também, certo?

Prof. Ângelo: Você fica assim...diz.., olha, pra quê...

Pesquisadora: Eu vou me desgastar pra organizar tudo e depois ouvir isso...

Prof. Ângelo: É muito desagradável. Eu tive que ouvir e várias vezes de algumas pessoas. Eu não vou dizer que estas pessoas não estão dando sua alma pelo trabalho, mas eu acho que seria um importante momento, até foi interessante o seguinte: Uma pessoa chegou ao último encontro, Simpósio Nacional de História que aconteceu em Natal, agora em julho de 2013, era um colega do Ceará e estava na assembleia final da ANPUH, acho que dos signatários da carta o único que estava presente naquele momento era eu. Então várias pessoas que me viram e me conheciam, vieram e perguntaram,: e aí, o que é que foi aquilo? As pessoas são muito curiosas, preferencialmente se tiver muito sangue, fogo, ou coisas assim, fica mais interessante, gostamos de ver um bom espetáculo. E chegou alguém preocupado e disse: olha o que vocês fizeram, será que foi melhor? isso não gerou prejuízo? Não. Pelo menos da parte que me cabe nesse minifúndio eu estou me sentindo, entre ganhos e perdas, estou me sentindo com mais ganhos do que perdas. Ando mais contente depois daquilo. Aí a fala foi, e ele fez uma fala que muitas pessoas com quem eu conversei fizeram: eu concordo com o mérito do que você fez, mas discordo do método usado, tinha que continuar dentro e brigando. Eu disse, está certo, é um ponto de vista. Eu sei que quando terminou a nossa conversa ele disse assim: eu estou no meu programa de pós-graduação e vou ficando enquanto aguentar. Achei muito engraçado o termo aguentar, e perguntei: porque você usou o termo aguentar. Ele respondeu: como assim. Perguntei: o seu programa é algo que você aguenta? Deveria ser algo bacana. Eu vou ficando enquanto for algo satisfatório, enquanto eu gostar e curtir. Mas, aguentar... A pessoa faz graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, pra ter que se submeter a aguentar.

Eu li um livro dos mais interessantes que já li na vida, de Étienne de La Boétie, O Discurso da Servidão Voluntária. Ele se pergunta logo no começo, porque algumas pessoas não só servem como se comprazem em servir. Simplesmente algo que eu não me proponho a fazer em relação à pós-graduação é aguentar. Acho que tem que ser bom, construtivo, satisfatório. Você tem as contrariedades do dia a dia, mas enfim é algo que você coloca na balança e avalia: entre perdas e ganhos como você está? Estou legal, é algo que me deixa satisfeito, feliz, contente, é ótimo. Se não for por aí, é melhor você dizer não, vamos pensar,

Pesquisadora: Foucault traz o conceito de assujeitamento, e infelizmente muitas pessoas se colocam nessa condição...

Prof. Ângelo: Engraçado, algumas pessoas que lêem Foucault, eu acho que não entendem.

Pesquisadora: Como é que dizem, "Santo de casa não faz milagres"...

Prof. Ângelo: Eu li muito novo, eu tinha 14 anos e li 1984, de George Orwell, e isso me marcou para sempre; e lembro algumas cenas em que o governo iria aumentar o preço das coisas e baixar os salários, e as massas gritavam ensandecidas que tudo estava melhorando dado o grau de complacência. Se tornavam prisioneiros dessas teias burocráticas,... Então às vezes eu vejo assim, olha, lá vem aquele recado você vai trabalhar mais e ganhar menos e as pessoas ficam felicíssimas com isso. E agora você vai fazer o seguinte, pra fazer tal coisa, é

preciso fazer vários projetos, vários relatórios, etc. Isso invade o fim de semana. Acho até que a questão da saúde do docente, física, mental e espiritual, é algo que precisa ser discutido.

Pesquisadora: A minha dissertação de mestrado foi sobre A Síndrome de *Burnout* na Pós-Graduação, que é nada mais do que isso, um estresse crônico desenvolvido em função da prática profissional, então trata das pessoas que aguentam, que ficam até aguentar, ou até adoecer. Na minha dissertação verifiquei isto, no programa da minha universidade e era uma coisa visível na verdade, era aquele professor que chegava em sala de aula e demonstrava na prática dele que estava sofrendo de alguma forma, exaurido...

Prof. Ângelo: Vira um ritual de sofrimento.

Pesquisadora: Exatamente, e isso é preocupante porque acomete um número cada vez maior de profissionais, ainda mais na docência onde a nossa subjetividade esta diretamente envolvida nestes processos. Então você vai comprometendo a sua saúde a tal ponto que acaba abandonando a profissão num caso extremo. Acho que na verdade as escolhas que fazemos são muito importantes.

Prof. Ângelo: Tem o lado humano nas coisas. Acho que a pessoa trabalha as vezes vinte anos num departamento, e quando sai não mantém amizade com nenhum colega. Então você fica pensando do ponto de vista da sociabilidade destas questões... De vez em quando ouço os colegas falando, não vejo a hora de me aposentar, não aguento mais isso aqui, quer dizer, que lástima. Eu acho que se estamos no meio intelectual... Eu dava aula em escola em uma periferia em Campinas, próximo ao presídio, eu fiquei seis anos nesta escola, não teve um único ano que não houvesse um caso de aluno morto em confronto com polícia e essas coisas. Quando você vê o *mondo cani* muito de perto, e depois você fica olhando determinadas coisas dentro da universidade, as pessoas sofrendo quase pelo nada, não chega ser o nada, mas aquelas coisas assim, francamente, humanamente menores que ganham... uma proporção gigantesca. Vamos parar e pensar, o mundo é grande pra ficar pensando nessas coisas, eu prefiro fazer acupuntura.

Pesquisadora: Pois você sabe que o Charliton é o meu segundo orientador, o meu primeiro orientador pediu para se desvincular do programa e então o Charliton me acolheu. O método dele foi um pouco diferente, ele não escreveu carta nenhuma, mas conversou em particular com a coordenadora e pediu pra sair, mas acho que as razões, os motivos, as motivações dele eram similares, ele buscava qualidade de vida, buscava satisfação no trabalho e não um sofrimento, uma coisa penosa que cada vez que ele vinha pra universidade era um martírio. Pra ele aquilo era uma lástima e muita gente o criticou por isso, eu já penso que ele é uma pessoa que tem um autoconhecimento...

Prof. Ângelo: Ele fez uma escolha.

Pesquisadora: Ele fez uma escolha consciente buscando uma qualidade de vida, uma leveza talvez, um sossego que talvez ele não tivesse. Eu penso que talvez ele se conheça mais do que outras pessoas. De forma alguma eu o condenei por isso, desejei que ele fosse,

conseguisse as coisas que ele galgava. E nessa mesma situação na UFSM, que é lá em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, tem outros professores, professores geniais que eu assisti aulas, que tive o prazer de conhecer, mas que em um determinado momento tiveram que fazer uma opção, ou vou me preservar, porque querendo ou não a pessoa não é só professor, as vezes é pai, é marido, é amigo, é filho, a **pessoa exerce muitos papéis na sua vida,** ocupa diferentes posições de sujeito, e de repente pode se dar conta que a profissão esta sendo preponderante em praticamente todas as posições ocupadas, tomando conta de todos os outros papéis. E você acaba abrindo mão de coisas que não gostaria de abrir mão.

Prof. Ângelo: Eu por exemplo, hoje, talvez por causa do tipo de formação que tive, digo brincando nas minhas aulas de introdução aos estudos históricos. Eu sou de uma geração que pensa mais do que fala, fala mais do que escreve e escreve mais do que publica. Você sempre tem um material, alguma ideia, alguma coisa que, opa, isso da pra virar alguma coisa… Mas às vezes vira uma coisa inútil, eu inventei um blog, eu tenho um blog "Terras de História" (http://terrasdehistoria.blogspot.com.br/) e tem um outro chamado "Diatomáceas da Lagoa" (http://diatomaceasdalagoa.blogspot.com.br/) que é só coisas inúteis, de vez em quando você tem uma meio inusitada. Uma diversão para horas ociosas. Eu vou lá e escrevo nas Diatomáceas da Lagoa alguma coisa. Mais interessante é assim, passado determinado momento, por causa dessa greve e tudo, eu tenho muito mais escritos em andamento, estou conseguindo dar mais andamento do que antes. Você acaba ficando envolvido nesta roda viva que você começa a publicar para dar conta do negócio e você na verdade... Tem um problema aí. Pesquisa não é igual a publicação, às vezes a publicação é um ritual, uma rotina meramente burocrática que não envolveu pesquisa, mas você tem que preencher um relatório. Estamos no trem de Breshnev. Eu acho que a palavra pesquisa impõe busca de outras coisas. Outro dia eu publiquei, faz uns anos, eu publiquei um artigo na revista aqui do nosso departamento e programa de pós-graduação na "Século", sobre um Dossiê de História da Literatura, eu havia lido um romance que foi publicado originalmente em forma de folhetim no começo do século XX em Pernambuco, chamado "A Emparedada da Rua Nova", e eu havia lido esse livro muito tempo atrás, abri esse dossiê de história e literatura e disse: que interessante, eu estava voltando para cá, me sentei reli e disse: Vou fazer o artigo. Lá pelas tantas, lembro da funcionária perguntando: Professor, esse artigo esta vinculado a que pesquisa? Eu disse: Não, nenhuma. Mas está em que área? Eu disse: Não nenhuma. Mas como assim?O que eu pesquiso ali é história colonial. Mas simplesmente havia um dossiê, história e literatura, eu tinha lido isso algum tempo atrás e achei interessante fazer e fiz. E como é que atribui ponto?? etc... Sabe, não sei. Eu não vou escrever alguma coisa pensando que vai atribuir algum ponto. Se quiserem um artigo meu na melhor revista, na mais pontuada do mundo, eu quero. Mas não vou ter como ponto de partida o fato de que vale ponto... Algo tem que me interessar... Eu produzo se eu achar que tem algum lastro, alguma qualidade. Eu tenho que ser o primeiro avaliador

do que eu faço, e eu sou um avaliador relativamente rigoroso comigo. Serve pra alguma coisa? Passa pra frente. Eu tenho um monte de coisas paradas ou semi paradas, uma hora ou outra... da vontade e... Outra coisa: não é porque eu fico em história colonial que tenha que ficar a vida inteira. Adoro ler história contemporânea, de vez em quando tenho umas fases de ler sobre Grécia. Não tem a menor utilidade do ponto de vista diretivo da pesquisa. Mas eu não posso virar um pesquisador de história colonial e ser obrigado a deixar de ler coisas de história contemporânea por que eu gosto, gosto de ler. A segunda guerra, pego um livro sobre a segunda guerra e leio. Qual o efeito prático disto? Nenhum. Apenas me dá prazer e isso é uma coisa boa, bacana. Eu me propus a não emburrecer, me propus a sempre poder aprender algo. Agora estou lendo Represálias Selvagens.

Pesquisadora: Achei bem interessante este título

Prof. Ângelo: Muito interessante. Estou lendo junto com Tom Jones, que é um romance de Henry Fielding, morrendo de dar risada. Eu gosto, pegar a literatura e ficar lendo, mais cedo ou mais tarde eu resolvo escrever alguma coisa, eu já tenho algo pensado com relação ao livro de Thomas Mann, qual é a vinculação prática disto com projeto de pesquisa? Nada, nenhuma, não está dentro de nenhum cubículo daqueles, se der ponto muito bem, se der muitos pontos melhor ainda, se não der ponto nenhum, pelo menos eu dando umas risadas e tendo algum assunto com quem conversar, acho que quando eu ficar velhinho ficarei numa praça jogando dominó e conversando com os outros.

Pesquisadora: Só pra encerrar, você esperava que esta carta tivesse a repercussão que ela teve?

Prof. Ângelo: Em parte sim, em parte não. Em parte sim como? Nós tínhamos que formar nossos alunos, eu tinha na época três orientandos e os meus colegas também tinham. Existia o problema central para cada um que era não deixar esses orientandos, feitos como cachorro caído em caminhão de mudança, então cheguei para as minhas duas orientandas e pro meu orientando e disse que foi um compromisso que nós assumimos de não empurrar nenhum ônus da nossa atitude pro mestrado, não era justo da nossa parte, dizer olha estamos lavando as mãos, dane-se e a partir de agora... Acho que tinha que haver uma questão de honestidade, tanto é que essa carta comunicava um futuro desligamento e o desligamento foi em épocas diferentes por que cada um foi terminando suas orientações, teve um período formal de se descredenciar, mas fomos negociando de uma maneira muito amistosa, e diga-se de passagem a coordenadora do curso teve muita ponderação e muita tranquilidade, eu não queria estar no lugar dela numa situação dessas, imagino que quando ela tenha ido pra eventos tenha sido muito questionada, mas nós conseguimos levar a bom termo essa parte sem gerar prejuízos conexos. Obviamente que no momento que tivemos que comunicar a esses alunos que são pessoas da faixa dos seus vinte anos, vinte e cinco, vinte e seis, nós sabíamos que eles não iriam ficar quietos, sabíamos que iriam jogar em redes sociais, que é o que eles fazem, eu não tenho, não participo de

nenhuma rede social, mas conheço os meus alunos o suficiente para saber que eles, qualquer assunto e ainda mais um assunto desses seria um assunto palpitante. Minha impressão particular era que o assunto iria ficar muito falado no curso, pelo programa de pós-graduação de Campina Grande, talvez de Recife. Haveria uma certa repercussão. Não descartava a ideia, mas não imaginava tanto. Eu estava conversando com um amigo da Universidade de Campinas e ele me disse que tinha achado a carta cirúrgica. Então eu perguntei: por quê? Porque vocês foram direto ao ponto, não ficaram se alongando. Ficou muito claro que não era algo contra a produção acadêmica. Ninguém é doido de ficar contra a produção científica acadêmica, ela é útil e necessária. É contra certos critérios.

Se houvesse pouco cuidado com o texto, deslizado para deselegância e para o desaforo, teria se espalhado com muito mais fama num certo sentido, então você tem que ser muito preciso em relação ao que você está dizendo. Isso pegou, talvez num momento de inquietação, não sei se daqui a algum tempo, daqui acolá, ouve-se dizer que há pessoas deixando, você mesmo mencionou o seu ex-orientador, lá em Santa Maria. Acho que em algum momento essas coisas vão ganhar fóruns, não no sentido de, como se diria, a vigésima quinta hora, as colunas do templo vão desabar, nada muito catastrófico. Isto é um sintoma, um indício de que há um desconforto e que o pessoal que está à frente das coordenações dessas instituições vai mediar. Acredito que sejam pessoas muito sensíveis para a situação. Você pode tomar uma atitude assim, são meras pessoas improdutivas que estão se queixando de barriga cheia. Então você pode rotular e simplesmente ignorar isto, ou você pode dizer não, vamos tentar chegar perto e entender. E aí eu acredito que isso possa vamos dizer a médio ou longo prazo ser alguma contribuição.Vamos sentar e discutir, acho que há avanço na produção cientifica do país e ela tem rumos interessantes, mas vamos sentar nesses fóruns, vamos discutir. Temos perdido nos últimos anos, tudo bem houve uma politização da ciência a trinta e poucos anos atrás, a gente vivia numa ditadura. Vamos dizer o encontro da sociedade brasileira para o progresso da ciência era um encontro cientifico, mas ele tinha toda uma carga política, porque era um dos raros espaços ou uma ANPUH, os eventos acadêmicos universitários científicos acabavam se tornando eventos muito politizados porque outros espaços estavam fechados. Acho que hoje em dia são eventos mais voltados intramuros para a questão restrita da produção cientifica o que é muito bom. Agora não se pode abandonar a questão da discussão de fóruns mais amplos, por exemplo, nós historiadores estamos nos defrontando agora com a situação da comissão da verdade e ela esta em pauta. Se dá ponto, se não dá ponto não interessa, nós temos que sentar e discutir. Agora tem essa questão das biografias que está em pauta, são questões que estão colocadas na esfera publica. Os jornalistas e advogados estão discutindo essa questão das biografias ativamente e os pesquisadores estão lá preocupados em publicar seus artigos num periódico que dificilmente vai ser lido por cinco

ou seis pessoas, porque não são textos de grande repercussão... e às vezes estão esquecendo da relevância de discutir e intervir no espaço publico.

Pesquisadora: As questões contemporâneas que vão surgindo...

Prof. Ângelo: e não é só um debate pra hora do evento, é trazer isto para uma sala de aula colocar para os alunos, são questões importantes. Dependendo do desenlace de uma questão como essa isto vai ter efeitos de médio e longo prazo importantes.

Pesquisadora: Só mais uma questão, vocês se reuniam para ir elaborando a carta?

Prof. Ângelo: Não. Acho que haviam interesses dispersos, um disse : uma hora dessas eu vou deixar o programa, coisas assim. Até acho que, não me lembro a cronologia, mas vamos supor um mês antes havia essa greve, que foi durante a longa grave do ano passado e era uma coisas meio surreal que parou a graduação e continuou a pós-graduação e eu acho que isso foi... Acho que ou fizemos uma greve pra valer e para tudo e provoca todos os prejuízos possíveis e imaginados, ou vira algo de retórica, fica-se quarenta, sessenta dias parados e diz pro governo, fique tranquilo que nós vamos repor e pronto. As greves se alongam, foram quase quatro meses de greve e essas coisas, enquanto isso lá vai o calendário da pós andando, porque **você tem mais coragem de desafiar o presidente da República do que o presidente da CAPES.** Se é um movimento onde a categoria toda vai parar, então vamos parar, vamos ir até as vias de fato. Tirando esse meu arrobo, acho que foi naquelas circunstâncias, reuniões que haviam, que já havia falado uma ou duas vezes com Regina Behar, estou pensando deixar e ela disse eu também. Acho que Regina, Célia e Jonas também estavam conversando sobre isto, até que em algum momento nós vimos que havia essa tendência dos quatros e então se colocou a questão: vamos simplesmente pedir o descredenciamento? Então nós fomos concordes de que seria importante elaborar um documento tornando explícitas as coisas e não simplesmente sair e ficar quieto. Se eu não estiver enganado, Regina Behar deu uma primeira versão, acho que sim, basicamente nesses moldes, um pouco mais reduzido, foi-se emendando, fez-se alguns acréscimos, colocados alguns substantivos, tira-se alguns adjetivos. Até que marcamos essa data 02 de julho de 2012. Nós pedimos uma reunião com a coordenadora e entregamos formalmente. E dois ou três dias antes tínhamos feito um último encontro, lemos e um mês antes desta data foi quando tomamos uma diretriz de fazer um documento, acho que foi isto.

Pesquisadora: Eu particularmente achei a carta muito elegante, acho que ela diz o que tem que dizer de uma maneira elegante, tanto que o final dela fica em aberto, não é algo que você coloque um ponto final, acabou para sempre. Quando fui buscar a carta na internet é que me dei conta da repercussão dela, porque no Google, você a encontra compartilhada em diversas universidades, no Facebook, embora eu não tenha Facebook, dizia assim fulano de tal compartilhou a carta...

Prof. Ângelo: Tem um colega que mandou 43 páginas de Facebook. Tem todo tipo de comentário. (Anexo 5).

Pesquisadora: Eu acho que a carta veio contribuir para um movimento que modestamente iniciou de forma isolada nas universidades, mas que manifesta uma insatisfação compartilhada por diversos docentes. Tenho certeza a carta e, mais ainda, nossa conversa, vão contribuir muito para agregar valor à minha tese. Agradeço muito a sua disponibilidade, toda a sua fala, foi muito rico... Enquanto você falava, eu já ia vendo onde iria inserir as falas no decorrer do texto, até pra dar uma dinâmica especial a própria escrita. Foi muito elucidativo e eu espero também, através da minha tese, ajudar a divulgar a carta e esse movimento pulsante e contribuir de alguma forma para mudar essa visão reducionista e ressignificar esses processos na pós-graduação.

PROFESSOR 2: REGINA CÉLIA GONÇALVES

Pesquisadora: São 15 horas e 17 min e começaremos a entrevista narrativa com a professora Regina Célia. A título de identificação gostaria que você falasse seu nome completo, formação e então irei encaminhando.

Prof. Regina Célia: Meu nome é Regina Célia Gonçalves. Sou historiadora formada na Universidade Federal da Paraíba em 1982. Depois eu fiz o mestrado em Ciências Sociais também aqui na Universidade Federal da Paraíba e o Doutorado em História Econômica na Universidade de São Paulo que eu concluí em 2003. Sou docente do Departamento de História desde 1991, antes disto sempre fui professora desde 1983, então já estou, agora dia 16 de janeiro de 2014 conta o tempo total pra aposentadoria, que é algo que esta bem no meu horizonte.

Pesquisadora: Dia 16 de janeiro é o meu aniversário.

Prof. Regina Célia: Olha só. Tenho uma filha que faz aniversário dia 15 de janeiro. Embora eu vá me aposentar uns meses mais adiante, o importante é que é um marco. Trabalho desde os 15 anos, já contribui bastante para o mercado de trabalho do Brasil, estou encerrando esta etapa da vida. No Departamento de História onde estudei desde 1991, eu sou concursada na área de Teoria da História.

Pesquisadora: E no Programa de Pós-graduação, faz quanto tempo?

Prof. Regina Célia: Então, o Programa de Pós-Graduação, eu preciso situar porque é um elemento pra entender o que aconteceu depois. O Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, sempre foi um departamento, pelo menos desde que eu estou atuando nele como docente, nós sempre tivemos uma presença muito grande nas questões relacionadas ao ensino da história. Antes não, tanto através do departamento, mas fundamentalmente através da Associação Nacional de História, a ANPUH e a Seção Regional da Paraíba. Em 1981, por exemplo, nós realizamos aqui em João Pessoa o XI Encontro Nacional de História, porque eu era presidente do Centro Acadêmico de História, na graduação. E uma das questões que a ANPUH local sempre pautou em todos os eventos,

em todas as suas atividades e ações foi a busca, a luta pela qualificação profissional do Professor de História, pensando o seguinte, o Professor de História é um historiador, é um historiador que atua na docência, assim como há outros historiadores que atuam em arquivos, em museus, em qualquer outro lugar onde um profissional de história seja necessário. Então desta forma, partindo deste pressuposto, ser um profissional de história que atua na escola é um dos ramos nos quais estamos inseridos. Então essa preocupação com o ensino fundamental, na época ensino de primeiro grau, ensino fundamental e médio, sempre foi muito latente entre uma camada significativa do Departamento de História. E a ANPUH sempre organizava cursos de qualificação, que na época se chamavam cursos de capacitação. Hoje tudo vai ficando fora do tempo, vai sendo ressignificado, então a requalificação, a capacitação em serviço, fizemos muitos trabalhos nesta natureza e sempre foi uma discussão dentro do departamento, quando falo dentro do departamento, quero deixar claro que era parte do departamento que tinha interesse nessa discussão, mas que era uma parte do departamento muito ativa, muito operativa, muito positiva, então era muito visto. O departamento daqui era conhecido e a ANPUH daqui e nacionalmente, o reconheciam como um departamento muito preocupado com a questão de ensino. E quando há uma renovação grande deste departamento em 1991, por conta da política do governo Collor, com a aposentadoria em massa dos docentes da universidade, das universidades de uma forma geral e nós, em um mesmo ano, treze professores se aposentaram e onze foram contratados, em dezembro de 1991, dentre os quais eu. E a partir de então o departamento foi se renovando muito rapidamente. Ao longo do período do governo do Fernando Henrique Cardoso, primeiro governo, houve uma política de qualificação em massa que já prenunciava um pouco a situação que temos hoje, também prenunciava em outra direção e então departamento fez um esforço assombroso para transformar todos os seus mestres em doutores em um curtíssimo espaço de tempo. Pra você ter ideia em 1991 quando adentrei no departamento, eu não tinha nem mestrado, dos onze que entraram só um era mestre, nós eramos apenas graduados ou especialistas, no caso eu tinha uma especialização em História do Nordeste feita aqui. Alguns de nós éramos mestrandos, mas a partir desse primeiro momento do governo Fernando Henrique, nós fizemos uma estratégia de qualificação bem rápida, o nosso objetivo era que em pouco todo o quadro do departamento fosse formado por professores, isto já respondendo a demandas, de alguma forma, da política de educação para o ensino superior que começou a ser implementada e que tem a ver com acordos internacionais, etc. Passamos um largo tempo no departamento com apenas onze professores, éramos no total vinte professores, onze ficaram, mas nove saíram para o doutorado, foi um acordo interno que fizemos, segura a peteca, mas todos vão fazer o doutorado, e essa foi a política, eu saí para o doutorado em 1999, voltei em 2003, e acho que em 2007, todos com exceção de um colega, todos eram doutores. Nosso departamento é hoje um departamento inteiro de

doutores, todos os concursos que foram realizados a partir de então já foram para doutores. Só pra você entender como que foi acontecendo. Paralelamente as duas coisas, a preocupação que tínhamos de vincular a universidade, o ensino de história de nível superior ao ensino de história dos outros níveis, pensando que o professor não é só um "dador de aula", que é um pesquisador, claro que adaptado as suas circunstâncias e por outro lado essa mudança na política nacional do ensino superior que levou a tomar esse primeiro passo, que foi rumo à qualificação. Isso foi muito bom, esse processo de qualificação, abriu os horizontes para o PIBIC, projetos de financiamentos, tudo começou a se qualificar rapidamente e em 2003, quando retornei do doutorado, para 2004, sou muito ruim de datas embora seja historiadora, inclusive para datas recentes, mas entre 2003 e 2004, no departamento atuamos em duas direções muito fortes, fomos arrojados naquele momento porque implantamos ao mesmo tempo, o projeto da pós-graduação que tinha como uma das suas linhas o ensino da história. Explicarei isto depois. Outra linha era a história regional, então esse foi um projeto e o outro projeto foi atender uma demanda dos movimentos sociais do campo para a criação de um curso de história para os movimentos sociais do campo dentro do Programa PRONERA do INCRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação também. Nós fizemos as duas coisas ao mesmo tempo. Em 2004 entrou a primeira turma do PRONERA do Curso de História, uma turma nacional formada por sessenta estudantes vindos de 20 unidades da federação, do Rio Grande do Sul ao Pará, vinculados em sua maioria ao MST e à Comissão Pastoral da Terra. E no mesmo ano criamos o Programa de Pós-graduação em História. A primeira turma do Programa de Pós-graduação em História, onde o trabalho foi triplicado, nós já tínhamos a graduação extensiva, que chamada assim para diferenciar do PRONERA, porque a turma do PRONERA tem regime de alternância, eles ficam no ano dois períodos em torno de 45, 60 dias, aqui assistindo aula oito horas por dia e depois tem um pouco de tempo na comunidade, quando voltam e completam a carga horária. E tem o curso extensivo que é o usual, o clássico, evitamos de chamar de normal porque parece que o outro não é normal.

Pesquisadora: Se Foucault nos vê falando de normal...

Prof. Regina Célia: Enfim, já tínhamos o curso extensivo a tarde e a noite, são dois turnos, o vespertino e o noturno, abrimos o mestrado e abrimos o PRONERA. Eram quatro cursos, sem contar todos os outros cursos em que o departamento atua, onde temos disciplinas obrigatórias e optativas, curso de turismo, sociologia, serviço social, arquivologia, economia. E então o departamento foi crescendo, porque tínhamos titulação alta quando ia para aquelas equações todas que vinham pra concursos, distribuir números de vagas nós sempre nos classificávamos, e vai aumentando o departamento, se não estou enganado hoje tem 29 professores. Na época que eu entrei, nós entramos onze, acho que nós eramos quinze ou dezesseis, aumentou muito. Com relação à pós-graduação desde o começo eu fiz parte da comissão que formulou a proposta do programa, assim como fiz parte da comissão que

formulou o projeto do PRONERA. Fui muito ativa nesses movimentos. Na questão da pós, como foi que pensamos o projeto da pós, tivemos uma passagem de transição antes de termos o nosso próprio programa, porque alguns de nós dávamos aula no Programa de Pós-Graduação em História na Federal de Pernambuco. Era o caso de Rosa Godói, o caso de Lúcia Guerra, de Monique Citadino, de vários outros colegas que já eram doutores. Nessa época eu estava fora, para o doutorado inclusive, e foi feito um convênio com a Federal de Pernambuco e se estabeleceu aqui uma ponte com o programa de lá. Mas era o programa de lá que tinha esse convênio. Dávamos aula aqui e lá, as pessoas podiam vir de lá assistir aula aqui, os daqui assistiam aulas lá...

Pesquisadora: Tipo um intercâmbio...

Prof. Regina Célia: Tipo um intercâmbio, exatamente, só que o título saia pela Universidade Federal de Pernambuco, mas foi um campo preparatório para termos a nossa própria experiência local. Então quando retornei do doutorado em 2003, estava nesse processo, o pessoal defendendo, as primeiras dissertações que haviam sido fruto desse intercâmbio. Então começamos a pensar, já temos um acúmulo, é possível fazer um projeto, então vamos fazer. Por onde começamos? Então começamos pensando nas nossas vocações entre aspas. Quais eram as nossas vocações? Por um lado a questão regional, porque vários de nós haviam tratado a questão regional, seja no âmbito da História do Nordeste, seja no âmbito da História do Sul, por exemplo, nós temos um colega que é do Rio Grande do Sul. O regional nunca foi pensado por nós como sendo exclusivamente o Nordeste, mas poderia ser o regional em escala global, escala latino-americana, regional em escala estadual, era a ideia do regional numa circunscrição que extrapolava aquela clássica noção de que o que é Norte e Nordeste é regional, o que é Sudeste é nacional. Nós justamente procurávamos romper essa formulação e estimular trabalhos que inovassem neste campo A questão regional, muito influenciada pelo trabalho da Rosa Godói, que o doutorado dela dá continuidade a uma tradição de estudos do regionalismo nordestino. E a outra tradição da gente era a questão do ensino, já em função dessa história de, vinte anos ou mais que isso, de esforços, de preocupação, muita gente escreveu, eu mesma tinha participado da equipe para escrever livros didáticos, já tinha um acúmulo nessa área de ensino, então criamos duas linhas dentro do programa, cuja área de concentração era a Cultura Histórica, um conceito que na época não era usual. O que nós pensávamos sobre cultura histórica, basicamente o seguinte: o conhecimento histórico, o saber histórico na nossa sociedade não é resultado apenas do trabalhador. Há vários outros grupos, instituições, pessoas que formulam saberes históricos, ou seja, leitura sobre o passado a partir do presente, dentre elas, o espaço privilegiado para atuação do historiador é a escola, ainda hoje. Nós, os historiadores, somos ainda hoje na maior parte dos cursos no Brasil inteiro e na Paraíba em particular formados para dar aula de história em qualquer nível de ensino, em qualquer rede. Mas há outros formuladores dos saberes históricos, por exemplo, o cinema

histórico, as novelas históricas, de alguma forma a mídia produz saberes históricos. O que nós pensamos que seja cultura histórica é justamente este circuito complexo, multifacetado de produtores e reprodutores, retransmissores de saberes históricos. Isto permitiria que abrigasse trabalhos das mais diversas frentes, foi o que aconteceu. Trabalhos sobre saberes históricos de Naif, saberes históricos na história em quadrinhos, no cinema, na escola.

Pesquisadora: É bem rico.

Prof. Regina Célia: É muito rico. Hoje o conceito de cultura histórica é um conceito já bem aceito, já temos outros programas que trabalham na mesma área de concentração, de alguma forma esse nosso programa foi bem sucedido no sentido de inovar e de referendar isto e a outra inovação é justamente a linha de ensino em história, que só existe, além do nosso, um único outro Programa de Pós-Graduação em História que se dedica ao ensino da história é a Universidade Estadual de Maringá. Não sei como está recentemente, do último ano para cá, de julho do ano passado para cá, porque eu fiquei fora dessa discussão, que eu saiba ainda é. Nós aqui na Federal da Paraíba em João Pessoa e o pessoal de Maringá que nos dedicamos a isso. Há muita gente estudando ensino de história, história do ensino de História, mas nos Programas de Educação, não nos Programas de História. Porque essa era uma outra batalha também, construir dentro do campo da História uma aceitação por parte dos historiadores de que as questões relativas a educação também são atinentes ao historiador, não apenas ao pedagogo. Porque dentro da história de alguma forma e dentro da universidade, infelizmente as questões relacionadas a educação, especificamente ao ensino, fora da universidade são menosprezadas, são vistas como menos importantes, como algo secundário. O bom docente é aquele que faz pesquisa, aquele que vai ser professor é desvalorizado. Tem sempre um menosprezo latente nas falas e nas condutas também

Pesquisadora: É desvalorizado.

Prof. Regina Célia: Muito. É latente nas condutas também. E entre os historiadores por incrível que pareça também se tem esse tipo de perspectiva. Foi assim, entrei no programa, já neste projeto a partir desta perspectiva que era compartilhada pela maior parte dos colegas, foi uma grande vitória pra nós ter criado o mestrado e logo no primeiro ano, o coordenador eleito por nós foi o Prof. Hélio Chaves Flores, uma pessoa muito importante para a implantação, extremamente competente, um historiador de primeira linha, primeira ordem e no primeiro ano o vice-coordenador acabou sendo obrigado a deixar o cargo e eu assumi a vice-coordenação em agosto de 2004, e fiquei na vice-coordenação por duas gestões.

Pesquisadora: É um curso relativamente novo...

Prof. Regina Célia: É bem jovem, não tem dez anos ainda. Acho que vai fazer dez anos, ano que vem e tem um pique muito forte. Quando acabou a gestão do Hélio, nunca tive interesse nessa história de cargo, é do meu perfil, eu não gosto de ter que lidar com questões administrativas que dizem respeito aos pares [...], mas na vice-coordenação você começa a ver por dentro da administração, como funciona. Eu não me incomodo, embora

não ache a melhor coisa do mundo, lidar com as questões relativas aos estudantes, então as coordenações de cursos de alguma forma geral sempre foram mais aceitáveis pra mim. Mas no mestrado, não me senti à vontade, já comecei a ficar incomodada a partir do momento que eu era vice. Quando foi na segunda gestão pediram para eu ficar na coordenação, disse que não queria e sugeri outra alternativa. Encontramos uma alternativa muito competente que foi a Professora Cláudia Curi e eu continuei vice-coordenadora. A partir de então você começa a ver por dentro da administração, como funciona. Eu permaneci orientando, dando aula, participando de bancas, que é o mais legal que tem em um programa de pós-graduação, eu pessoalmente adoro participar. O ano passado quando me desliguei fui a onze bancas, sempre foi algo que gostei e gosto de fazer. Sempre estive em todas as linhas de frente do programa e ao mesmo muito vinculada ao curso do PRONERA. Tenho um gosto especial por este curso porque acho que é por onde entra o elemento inovador na universidade, mais do que na pós-graduação, Parece que a universidade vai respirar, sair desta armadura, se a sociedade civil organizada, os movimentos sociais,os grupos que são historicamente excluídos do acesso ao ensino superior entrarem, arrombarem mesmo as portas. Acho que o curso de história para desenvolvimento social para o campo cumpre esse papel e acabei dedicando uma boa parte do meu tempo a ele. Quando deixei a vice-coordenação, passei a me dedicar muito a esse curso, assumi a vice-coordenação lá, porque lá também tem uma peculiaridade, nós temos um convênio, o coordenador na verdade é um administrador do convênio com o PRONERA, com o INCRA, cuida da parte burocrática que é uma parte difícil, que ninguém tem noção, quem administra programa de pós-graduação, sabe o que significa e eu diria que o PRONERA é do mesmo nível de dificuldade e o vice-coordenador assume a parte acadêmica, parte pedagógica que era mais o meu perfil, eu fiquei lá e estou lá ainda. Depois saí da coordenação da pós, em 2009 eu assumi a vice-coordenação de História de Movimentos Sociais do Campo, cujo mandato acabou agora em agosto. Estou lá ainda *pro tempore*, porque estamos esperando chegar outra turma, e quando essa nova turma chegar eu passo o cargo, porque tem que ter uma eleição, mas eu sai de um e fui pro outro, do ponto de vista administrativo.

Pesquisadora: Contribuiu para fundar praticamente a pós-graduação.

Prof. Regina Célia: Com certeza, éramos uma comissão de seis ou sete pessoas.

Pesquisadora: E desde o início havia toda essa... Nos documentos de área para a pós-graduação. Já haviam todas essas exigências ou mudou do princípio do programa para os dias de hoje?

Prof. Regina Célia: Não exatamente mudou, acho que a política se aprofundou, ficando cada vez mais complexa e mais focada. Logo no começo já havia o famoso coleta CAPES e todas aquelas dificuldades que você tem para preencher um coleta, reunir os dados, juntar as pessoas, convencê-las que elas tem que atualizar o LATTES, de que elas tem que

entregar os documentos, mas isso faz parte, eu também era vinculada ao programa de pós-graduação de arquitetura e urbanismo, ainda não falei isto, também era professora do programa de pós-graduação de arquitetura e urbanismo, membro do colegiado, também fui lá na arquitetura membro da equipe que montou o projeto, eu estava em dois programa de pós-graduação. E lá na arquitetura é bem diferente da história no que diz respeito aos procedimentos, acho que isto tem a ver com a politica da área, não é uma idiossincrasia dos programas, é efeito de como a área pensa o que é pós-graduação, como que ela aplica a politica da CAPES, a politica das agências de fomento. Posso falar disto depois. Na história fomos com o tempo percebendo que, principalmente depois do processo de qualização, tudo passou a ter qualis. Começa qualis periódicos, temos uma revista Seculum que é a revista do departamento e do programa de pós-graduação, depois que o programa de pós-graduação foi criado, incorporou também a revista, que foi criada em 1996. O programa foi criado oito, nove anos depois e incorporou a revista. Pra não criar outra revista, não tinha sentido, eram as mesmas pessoas ficamos com a mesma revista. O programa deu um empurrão na revista, com recursos financeiros, com recursos humanos, com visibilidade, uma revista da área hoje é B. É muito bem qualisada, o que não era. Quando o **qualis f**oi criado, era C ou D, não lembro, então fomos batalhando, construindo corpo editorial, indexação, etc. Até atingir o patamar que estamos hoje. Vem depois qualis eventos, eventos qualisados, tem toda uma discussão que foi muito desgastante pra gente, que é livro didático. Livro didático não é qualisado, autor de livro didático não conta ponto, não adianta você ser autor de livro didático, passar sua vida a discutir isso, não conta ponto E então começou, "conta isso, não conta, conta aquilo", você vai a tal evento, o evento é nacional e conta ponto. O evento regional da ANPUH[25], que é aquele que sustentou a ANPUH, que é da Paraíba, que sustentou a luta que resultou na criação do programa de pós-graduação e na linha de pesquisa, já não conta mais ponto, então não vou mais. A situação começou a ficar absolutamente surreal! E de repente aquilo que era o lastro, que era a envergadura passou a ser desvalorizado e as novas coisas passaram a ser vistas como absolutamente inovadoras, como se não fossem heranças. Nós como historiadores temos que estar atento a isto. O presente não nasce de uma divina onipotência, iluminação divina, o presente é uma construção. Essa discussão começou a ficar muito, não estou falando do nosso programa, estou falando da área de história de uma forma geral. Eu ia para as reuniões dos fóruns de pós-graduação e de coordenadores de pós, na ANPUH e era nítida as duas posições, a posição daqueles que defendiam e seguiam o que era definido pelas agências de fomentação e outro polo que não concordava e tentava atenuar, colocando que o livro didático era uma tradição dos historiadores escreverem livros didáticos. Então porque livro didático não conta ponto?

Pesquisadora: Porque subestimar, não é mesmo?

[25] Associação Nacional de Historia – PB.

Prof. Regina Célia: Esse evento regional da ANPUH é um evento local, estadual, mas é a eles que os professores de história e que os historiadores, que não estão nas universidades, comparecem. Porque é esse que está próximo. Eu faço encontro estadual de história em Cajazeiras, você conhece? Fica a 500 km daqui, a última cidade no oeste da Paraíba, e enche de historiador, que da aula no ensino fundamental e ensino médio, porque é a oportunidade que eles têm de ter contato com o saber acadêmico, produzido nas universidades, compartilhar experiências, apresentar algo, serem ouvidos, ouvir, ver a bibliografia nitidamente. Literalmente ver a bibliografia, ver o autor do livro que estou usando, isso é tão importante para alimentar a pós-graduação quanto ficar frequentando os encontros internacionais, na Europa, na América Latina, nos Estados Unidos. Havia dentro do próprio fórum de pós-graduação essa dualidade de olhar, só que essa segunda dualidade de olhar, que é a primeira, que contestava o sistema da CAPES, sempre foi derrotado na ANPUH. E a partir de um determinado momento percebemos que era uma posição cada vez mais minoritária, mais difícil de se quebrar. Tenho a impressão que isto está associado à ideia do produtivismo, porque o que passou a vigorar foi justamente esse padrão de reprodução científica que foi importado pelas Humanidades de outras áreas do conhecimento, que têm um jeito de funcionar completamente diferente do nosso. Por exemplo, você leva anos para conseguir analisar o investimento que você fez na coleta dos dados pra suas pesquisas. Você leva anos para reunir essa documentação, para trabalhar essa documentação, tabular dados, amadurecer as ideias e ler. É um processo que não é o mesmo do laboratório.

Pesquisadora: A educação e as humanidades, de um modo geral, lidam com processos e as outras ciências lidam com produtos. É uma forma diferenciada de "funcionar"...

Prof. Regina Célia: Com certeza. Exatamente isto. Tem problema nisto? Nenhum. Cada um faz do seu jeito. São jeitos diferentes. Boaventura de Souza Santos diz que tem problema, mas isso é um outro papo. Não podemos simplesmente adotar um modelo e enfiar goela abaixo das outras áreas, principalmente as artes, humanidades, educação. Não dá. E é isso que esta acontecendo. Você tem que publicar dois artigos por ano, em periódicos qualisados em nível A, nível B e C. Evento só é financiado se for para evento internacional, se for apresentar. Como é que você vai apresentar se todos querem apresentar? A conta não bate, e ao mesmo tempo tem, o que é muito positivo, a disseminação dos cursos de pós-graduação no Brasil, como fruto dessa política de expansão, que é positivo. As pessoas têm que ter acesso a mestrado, doutorado, pós-doutorado, mas ao mesmo tempo você está cada vez mais qualificando pessoas para ocupar os mesmos postos, e mais uma vez a conta não bate. Se eu tenho um departamento de história aqui, que tem vinte e sete professores e se formamos, pensando localmente, setenta, oitenta mestres, supondo que os vinte e sete professores do departamento se aposentam de uma vez, só vinte e sete mestres poderão entrar nessas vagas, e os outros quarenta, vão para onde? Ensino fundamental e

para o ensino médio, só que o ensino fundamental e o ensino médio são desqualificado pela própria universidade, então você entra num circulo vicioso que não tem sentido algum. Como é que você vai romper isto? Qual é a ruptura possível, isso é algo em comum em nós quatro, eu, Ângelo, Jonas e Regina Behar, que nós sempre pensamos na forma de romper esse círculo, que tem a ver com como concebemos a universidade. No frigir dos ovos esta é a questão. Como concebemos a universidade e como concebemos o saber e o fato de formularmos uma pergunta que hoje, para algumas correntes teóricas, não se coloca: para que serve a história [educação]? Somos ainda historiadores [educadores] antigos que achamos que a História [Educação] serve para algo, além de construir currículo LATTES bem pontuado. Na verdade o processo foi se avolumando, acelerando. E embora sejamos pessoas extremamente produtivas, o tipo de produção que nós realizamos ou realizávamos na época, não necessariamente estava em concordância com aquilo que era o modelo. Mesmo que eu nunca tenha tido problema em publicar dois artigos por ano, teve um ano que não publiquei, que foi quando adoeci por conta do excesso de trabalho, que entra em outro aspecto da sua discussão. Em 2010, esse ano, eu não consegui publicar dois artigos por ano, mas os outros anos todos foram dois artigos, capítulo, livro. Até em relação a isto eu pessoalmente dava conta, nós dávamos conta, não era essa questão, não era por nossa impossibilidade.

Pesquisadora: Não era porque eram improdutivos.

Prof. Regina Célia: Não, não era porque nós éramos improdutivos, segundo o modelo da CAPES, porque improdutivos não éramos mesmo que não publicássemos, éramos produtivos de outra forma, fazíamos várias outras coisas, não foi exatamente isto. Eu já vinha adoecendo lentamente, tendinite, bursite, etc. O meu quadro agravou e tive uma capsulite adesiva, o meu ombro colou, passei meses sem mexer o ombro, fiz 140 sessões de fisioterapia para me recuperar, para voltar a mexer o ombro, por conta do excesso de trabalho, passando o dia no computador. [...] Com tanta coisa acontecendo à minha volta, na minha vida, eu não estava dando conta e foi quando realmente eu parei, em 2010 eu parei para refletir sobre isto.

Pesquisadora: Acho que está tudo relacionado.

Prof. Regina Célia: Do ponto de vista das condições de trabalho do professor universitário, nem vou comentar das condições de trabalho dos professores da rede pública nem da rede privada. Eu fui professora de rede pública, do ensino fundamental, de adultos, cursinhos, escola municipal, estadual.

Pesquisadora: Perambulou por todos os níveis.

Prof. Regina Célia: Alfabetizei criança, adulto. Tudo que você imaginar da docência eu fiz, e me sinto muito legítima em falar e tecer meus comentários em função disto também. Mas na universidade nós temos, desde a época em que retorno do doutorado em 2003, mas desde antes, desde as políticas neoliberais da educação, um agravamento violento das

condições de trabalho. Multiplicaram-se as salas, os equipamentos, os computadores, as impressoras, o dinheiro, o número de prédios, ar condicionado, tudo funciona meio mambembemente, mas existe. Hoje trabalhamos muito mais do que trabalhávamos em 1991, quando eu ingressei na universidade. Por quê? Mesmo tendo deixado as duas pós-graduações a um ano e meio, ainda trabalho no mínimo, treze, quatorze horas por dia, antes trabalhava mais. Eu só podia dormir cinco horas por dia, inclusive sábados e domingos, para dar conta de tudo. Levava os meus orientandos para a minha casa no domingo. Enquanto preparava o almoço, o aluno estava ao lado. Enquanto almoçávamos íamos discutindo. Isso porque era o jeito. Você acaba não tendo vida pessoal. Eu tive uma neta neste período que eu não pude curtir, ela está hoje com oito anos e agora que consigo ter uma relação mais próxima e acompanhar ela crescer, antes não era possível. Antes você vinha para a universidade, para o seu ambiente de trabalho, atendia os seus alunos, estudava e preparava aula, ou ia para o arquivo pesquisar, um ou dois turnos na semana, você dava aula em duas ou três turmas e pronto. O final de semana o máximo que poderia acontecer é o que acontece com todo professor, você levava provas e trabalhos para corrigir em casa. Com a "porcaria" do computador, você passa pelo escritório e já liga o computador e enquanto espera ir ligando você termina de escovar os dentes. Então começam os e-mails, Facebook, telefone celular, não contente com o computador, tem a internet no celular e você segue até as 2:00 h da manhã trabalhando. O volume do trabalho aumentou, porque tudo é imediato, você tem que responder rápido, porque os jovens estudantes da universidade hoje, como não poderia ser diferente da cultura deles, a demanda deles é assim. Mandam o texto hoje, você tem que corrigir, não pode demorar e os viciados em trabalho, como eu sou... E sempre fui extremamente...

Pesquisadora: Workaholic.

Prof. Regina Célia: E muito CDF. Como se dizia na minha geração, Eu fui uma "vítima" desse sistema todo. De fato eu embarquei nesta história, até perceber em 2010, foi quando eu disse espera aí, o que eu estou fazendo. Em 2010, a minha neta tinha cinco anos e eu não tinha visto minha neta crescer... De repente eu estou com esse problema no ombro e fui para a perícia médica solicitar a licença e o médico disse: Não professora, isto não lhe impede de dar aula, e não me deu a licença. O departamento foi quem "segurou as pontas", para eu poder me tratar, mas não foi oficial. Então comecei a estabelecer prioridades. Na verdade acho que hoje, em termos de condições de trabalho, nós, os trabalhadores intelectuais vinculados a instituições de ensino superior, estamos vivendo o que os trabalhadores das fábricas de Manchester em Londres viveram no começo do século XIX. Nós não estamos nem entrando naquela etapa da luta pela jornada de doze horas, estamos longe disto. Perdemos isto e eu tenho certeza absoluta que hoje os professores adoecem mais, por conta deste excesso de trabalho.

Pesquisadora: Você sabe que a minha dissertação de mestrado foi sobre a Síndrome de *Burnout* na pós-graduação. Obviamente um número significativo de professores estava acometido pelo *stress* crônico, então você acaba pedindo licença, se afastando, ou não, porque às vezes o professor não tem consciência do estado em que ele se encontra, mas você entra na sala de aula e só de estar sentada observando aquele professor você já percebe. E outra coisa, tanto que estou aqui hoje falando de produtivismo acadêmico na pós-graduação, isto está totalmente implicado naquela observação que fiz no meu mestrado. Porque querendo ou não passamos a maior parte da nossa vida trabalhando e acho que esta consciência de si mesmo é muito importante para você não adoecer, pra você se preservar.

Prof. Regina Célia: Com certeza. Hoje às vezes não conseguimos ter consciência disto e quando eu disse que sou uma pessoa muito CDF, não é só porque sou uma pessoa responsável, virginiana. Porque tenho um prazer enorme em dar aula, é algo que sempre gostei, me realizo plenamente. Tanto é que poderia estar o maior "bagaço do mundo", que entrei na sala de aula... É uma libertação, é muito diferente você ir para uma reunião de departamento ou do colegiado da pós. Essa "parte" é abominável, a convivência às vezes é terrível, porque eu sou um "bicho de sala de aula". Então minha relação é de fato com o aluno, é o que me realiza e nem isto estava conseguindo ter mais com qualidade. Estava tão exausta, tão cansada que, não que não tivesse prazer, mas não conseguia me ver como eu era antes. Comprometia o meu desempenho, os meus grupos de estudo já não funcionavam como antes. Quanto mais me cobravam para que os meus grupos funcionassem e produzissem, menos eu conseguia ter tempo para fazer isto. E esta questão do excesso da jornada de trabalho, do ritmo de trabalho, da intensidade do trabalho, não era uma questão – como você diz e fez um estudo sobre isso – não era algo que só eu sentia, era algo compartilhado com noventa por cento das pessoas. Com exceção daquelas pessoas que tenham na vida um único e estrito objetivo de realizar esse trabalho desta forma, tem gente que se dá bem e que está numa boa e não tem problema nenhum. Mas com exceção de dois ou três, os outros colegas eram uma constância. Observo uma doença generalizada dentro da universidade. Acho que estamos num beco sem saída. Agora, com o olhar de quem está distante e tão perto da aposentadoria, numa posição muito confortável, penso que não havia o menor sentido e que não tem o menor cabimento. A pessoa quando viaja, viaja para estabelecer um contato para que no futuro possa ser inserido de alguma forma numa rede. Foi nesse ponto que chegamos, e como compartilhávamos, nós quatro que escrevemos a carta, tem um pouco disto, somos muito próximos em outros aspectos, posições teóricas e políticas. Começou com a Regina, que comentou que iria sair e achava que não poderia contribuir mais, embora seja uma pessoa extremamente produtiva. Então pensamos em sair, mas eu tentava argumentar para

esperar que os nossos orientandos concluíssem o mestrado. Mas chegou um ponto que era inviável. Chegamos até o final do ano e emitimos o documento em julho.

Pesquisadora: 2 de Julho 2012, tenho uma cópia do documento aqui.

Prof. Regina Célia: Isto mesmo. Lembro que na época de São João estávamos escrevendo. Ainda o colegiado nos solicitou para acompanhar os nossos orientandos até dezembro. O esforço era até que eles defendessem, mas não foi possível. Passamos os orientandos para outros colegas, ou com os trabalhos prontos ou bem perto de finalizá-los. Então resolvemos sair. Eu e o Jonas, o nosso foco é de fato o PRONERA, ele havia feito uma avaliação política da política de educação e resolvemos investir no PRONERA. No meu caso, tenho um trabalho de extensão que dura três anos já e sempre fiz trabalhos de extensão, mas desde 2011 me dedico a um trabalho específico à comunidade ameaçada de remoção da cidade, então eu queria me dedicar a esse projeto de extensão e ao PRONERA. O Ângelo era a história do PIBID, programa de iniciação a docência, Jonas e eu o PRONERA, Behar tinha outros. Bom já que vamos sair e que as nossas críticas não são, é muito importante sempre esclarecer isto, tanto é que o documento teve uma repercussão e teve reações, mas as reações, até onde nós sabemos, com poucas exceções, não foram reações virulentas, pelo contrário, teve umas duas ou três que... Na verdade nós sempre fizemos questão de deixar claro. Primeiro não é contra a existência da CAPES, nem contra a existência do CNPq, nem contra as agências de fomento, pelo contrário elas devem existir, porque pesquisa no Brasil, principalmente na nossa área, depende de financiamento público, as empresas privadas não estão interessadas em pesquisa nessa área, então tem que existir e tem que cobrar, porque? Porque o dinheiro é público, é dinheiro do povo brasileiro, nós estamos em uma instituição pública, nós somos funcionários públicos, então o que nós produzimos tem sim que ser avaliado pelo sistema público e pela comunidade; então não é isso, não é contra a CAPES, o nosso documento é contra a política da CAPES nos últimos tempos, que tem a ver com essa adesão a um projeto neoliberal, ancorado no produtivismo.

Pesquisadora: O que você entende por produtivismo, esse é um conceito chave da minha pesquisa e quero muito trabalhar dentro do que você está falando.

Prof. Regina Célia: Acho assim, primeiro precisamos situar o conceito em um contexto. Viemos de uma fase do desenvolvimento do capitalismo, que o capitalismo já avançou sobre todas as barreiras. O nicho mais recente aquele em que está investindo violentamente, não que não tenha deixado de investir nos outros, pelo contrário, a indústria bélica continua sendo central, a industrialização de uma forma geral, é o nicho novo, onde eu concordo plenamente com Fredric Jameson, que é um pensador estadunidense marxista, ele diz o seguinte: A lógica do capitalismo contemporâneo é cultural. Então a cultura virou um produto, uma mercadoria e o capitalismo se assenhoreou disto. Como é que mercadoria produz lucro? Na medida que ela se reproduz em escala avançada. Você

precisa produzir mercadoria nova todo dia, para que todo dia o consumidor seja instado a substituir o produto antigo pelo produto novo. Então, moda, temporada. Cinema, uma vez por ano tem o Oscar e todos esquecem dos anos anteriores. A escala industrial da produção do conhecimento no campo da cultura, da educação e das ideias é uma metáfora, mas é um pouco isto mesmo, você está sempre sendo estimulado a consumir. Consumir o que? Produtos cada vez mais novos, porque você não está instado a aproveitar o que você consome, mas sim a dizer que consome. No fundo é a teoria da alienação e na verdade cada vez mais vivemos em uma sociedade em que estamos alienados de tudo. Desse modo, eu estou alienado com o produto do meu trabalho porque o que produzo eu não controlo, eu estou alienado pelo processo da produção, porque a forma como produzo não é controlada por mim é por outros, vamos aplicar isto ao trabalho intelectual dos nossos tempos. Eu estou alienado do conjunto dos outros trabalhadores, porque estou sempre inventando algo novo ou achando que estou inventando o novo e não sei quem é o outro, não me interessa saber quem é o outro. Estou alienado da espécie humana, porque de repente a espécie nada mais é do que um conjunto de consumidores e estou alienado de mim mesmo porque afinal de contas quem sou eu? Até o ócio, desaparece como ócio e vira lazer, e lazer implica em ter uma indústria do lazer, não vá você ficar em casa um final de semana lendo um livro, pra na segunda-feira alguém te perguntar, Alessandra você fez o que neste final de semana? Nada eu só fiquei em casa. Ficar em casa cultivando o ócio é um problema, porque você tem que ter viajado, tem que ter ido à balada, ter frequentado o barzinho. Então, na verdade, todas as dimensões da vida, inclusive a subjetiva, estão sendo apropriadas rapidamente pela mercadoria, estão se tornando mercadorias. Acho que esta escala chegou à universidade, chegou no produto intelectual. Você vive em uma ânsia de quantificação, que é a mesma ânsia de quantificação do mercado como um todo. Sabemos que, de forma geral, as pessoas são porque têm coisas. Eu tenho, eu sou; eu não tenho, eu não sou; e isso é pra tudo, dos sapatos às ideias. É impressionante, o Facebook hoje já deve ter muitas pessoas estudando.

Pesquisadora: Eu não tenho Facebook.

Prof. Regina Célia: Tenho por conta deste projeto de extensão.

Pesquisadora: Acho muito legal, mas eu não tenho.

Prof. Regina Célia: É algo assombroso, às vezes fico olhando como as pessoas reproduzem coisas que não tem relação entre si, se você diz algo não pode dizer o contrário. Mas é aquele espaço descentrado, não há centramento algum, todos se manifestam, falam sobre as coisas mais malucas, algumas muito sérias outras doidivanas, todos se expõe, de uma forma ou de outra e ninguém constrói uma relação durável, verdadeira, só para dizer "a última da internet eu vi, a última do face eu vi". Acho que o **produtivismo** pra mim é isso, essa ânsia de produzir coisas novas, reiteradamente, para que esse mercado das ideias seja alimentado, é claro que não é só esse campo das ideias, por que isso é de alguma forma

instrumentalizado pelo estado, por quem tem de fato o poder de decidir as coisas, e isso vale? Vale. Os dois artigos por ano compõe uma rede, uma teia, um pré-requisito estatístico fundamental para que o estado brasileiro justifique diante das agências internacionais, o dinheiro que esta sendo utilizado nessas políticas. **Produtivismo** para mim é isto, produção sem o sentido criador. É uma produção de fato para atender essa lógica que não é a lógica da realização humana, mas é a lógica da realização do mercado. É a lógica da realização da mercadoria, então pra mim é isso e é como eu sinto. Você tem mil estratégias para fazer isto funcionar, é a coisa mais simples do mundo fazer isto funcionar, com a quantidade de revista que tem hoje, a quantidade de eventos que tem hoje, há muitas pessoas especializadas em estar nesses lugares certos o tempo todo, certos para esse fim o tempo todo, você pega o artigo, muda o título, modifica alguma coisa, modifica as palavras chaves, inverte o resumo e está pronto. Quem é que tem tempo, quando se está numa sociedade, numa área do conhecimento em que ninguém mais tem tempo pra ler tudo que se produz, porque a oferta é muito maior do que a capacidade.

Pesquisadora: Humanamente impossível. Às vezes isto dá um desespero.

Prof. Regina Célia: Agora estou passando por um processo muito bacana, eu mudei de casa, recentemente fui arrumar a minha biblioteca e comecei a tomar uma decisão, vou tirar da minha biblioteca tudo que eu acho que não vou ter tempo pra ler mais, porque já virei o cabo da boa esperança, já estou na segunda etapa da minha vida, que eu viva mais trinta, quarenta anos, eu não vou ter tempo pra ler o que eu não li até agora, dificilmente vou ter tempo pra ler, vou tirar tudo que eu não vou ter tempo pra ler, vou tirar tudo que já li e sei que não vou ler mais porque sei que não presta na minha opinião, tudo que é duplicado. Então comecei a fazer isto, fiz uma limpeza tão competente na biblioteca, agora estou fazendo isto, separei os livros que já li e que quero ler de novo, isto com ficção, porque na área de história, não posso, mas ainda vou fazer isto. O que vou ler de novo, o que sei que já li tirei, mandei embora. Aqueles que talvez eu venha ler.

Pesquisadora: Isto já é um exercício muito bom.

Prof. Regina Célia: O **desapego**. De desapego desta frustração, inclusive desta agonia, que nós alimentamos, por saber que você não vai dar conta. Sabe o que é mais triste, estava dando uma aula na arquitetura recentemente que o pessoal pediu para dar, era uma turma de mestrandos que já estão terminando o curso, não era exatamente uma aula era uma conferência, uma discussão sobre teoria da história, e eu comecei a perguntar se eles conheciam alguns autores. Vocês já leram Saramago? Uma pessoa havia lido. Gabriel Garcia Marquez, nunca ninguém tinha lido. Nossa!! Entende?! Comecei a palmilhar, havia pessoas que a última vez que tinham lido um livro de literatura foi quando se prepararam para o vestibular. O Machado de Assis que é obrigatório. Os "caras" estão lá **produzindo** artigos todo o ano, porque para o programa é importante. Então imagino que isso acontece em todos os lugares. É isso que é lamentável, a substituição da qualidade pela

quantidade.

Pesquisadora: Você desenvolve uma cultura e as pessoas são cada vez mais especializadas num "nichinho", porque não sobra tempo pra você desfrutar, digamos assim, e ter novos olhares sobre outras coisas.

Prof. Regina Célia: Ou sobre a mesma coisa.

Pesquisadora: Exato.

Prof. Regina Célia: Outro dia estava na praia, era lua cheia, estava observando, estou cansada e ficando muito "chata", era um show chamado luau das tribos. Era um luau organizado por vários grupos da Igreja católica que se reúnem na praia quando tem lua cheia. E tem o animador, tem o show contratado, o espetinho, tem a pessoa que fica catando a latinha do refrigerante e tem que viver de alguma coisa, o guardador de carro. Aquilo, a lua cheia que poderia ser e é para muitos contemplada, para de alguma forma nos inspirar, nos deixar com a alma mais leve, o coração mais leve e a mente mais leve, se torna também um show, algo que tem que ser apropriado pra fazer "um negócio", mesmo que seja um "negócio" dentro da Igreja, também é uma coisa que não está desassociada. É esse o sentido, de fato muitas vezes se você estiver numa outra posição e estiver aberto, você vai ver de uma forma mais rica e complexa, do que se você estiver dentro eternamente na mesma posição. Esse é o princípio do conhecimento, como é que posso conhecer se não estiver aberto para o conhecimento, se não tiver tempo para refletir sobre o que estou conhecendo. Mas se estou o tempo todo sendo cobrado, "olha, não fique perdendo tempo em conhecer, use seu tempo para escrever aquele artigo que você não escreveu ainda". É um buraco sem fim. Sinceramente acho que é um projeto, uma política que vai se esgotar em algum momento, porque as peças de reposição vão ficando cada vez mais exauridas e cada vez mais rápido, usando uma linguagem de mercado, os substitutos vão chegar cada vez menos qualificados, cada vez mais bitolados nesta forma de ver o conhecimento, mais fragmentados, mais fracionados, menos plurais, mais rígidos, e esse conhecimento por sua vez vai ficar cada vez mais engessado, cada vez menos humano e cada vez mais mercadoria. Esse modelo vai, em algum momento, esgotar, e é onde eu lamento a forma como a área da história vê isto tudo. A História é um conhecimento, não que em outros isso não exista, pegando a história que é a minha área, que se debruça sobre aquilo que é humano. Naquilo que se transforma e naquilo que se mantém. A nossa preocupação é com a transformação e com a permanência. Se tem uma coisa que o historiador sabe, que é a lição número um, que nada que é humano dura para sempre da mesma forma ele se transforma, e só se transforma, e eu sou materialista não sou idealista, pela ação do próprio homem. Somos nós que fazemos a história. Não é a divindade, nem o espírito absoluto, são os homens encarnados que fazem a história, então se nós historiadores sabemos isto, se nós historiadores temos os instrumentos necessários para fazer análise de conjuntura, somos treinados, nosso olhar deve ser treinado para isto, se

vemos o que está acontecendo, como nos conformamos com isto?? Porque que os historiadores que deveriam estar gritando contra esse modelo estão se enquadrando nesse modelo? Qual é o canto da sereia, que atraiu essa categoria que poderia fazer tudo menos fazer isto? Acho que de fato o canto da sereia é que esses intelectuais estão presos às universidades e afastados do mundo. Muito afastados da sociedade de uma forma geral, muito "homens do seu tempo" mesmo, no seu mundinho, na sua individualidade, no seu currículo LATTES e não vendo como fizemos falta, falta brutal. O nosso saber poderia estar sendo colocado a serviço da transformação social, a serviço de tanta coisa que o mundo precisa e não estamos fazendo isto. Realmente não consigo entender... Só para concluir o que estava dizendo: Não é contra a CAPES, não é contra o nosso programa de forma alguma, isso não é problema do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, pelo contrário, nós temos dentro do programa de pós-graduação amigos queridíssimos, que concordam conosco, mas não concordam com a forma como nos posicionávamos, porque acham que tem que combater por dentro, são os Don Quixotes. Temos dentro do programa de pós-graduação pessoas que concordam com esse sistema e que defendem esse sistema, isso é legítimo, está lá, é a posição deles. Essa situação, essa conformação do nosso programa, se repete praticamente em todo lugar. Cansamos de receber após lançar a carta, manifestações do tipo "a gente concorda plenamente com vocês, queria ter essa coragem e etc. Fomos muito elogiados pela coragem, mas de fato...

Pesquisadora: Acho que é o desejo de muitos.

Prof. Regina Célia: Com certeza é o desejo de muitos, outros não concordam comigo, mas acho que no fundo, o que fizemos não houve estardalhaço, todo mundo comentou e tal, mas já estamos sobre as cinzas, uma camada de cinzas, pelo menos no nível dos colegas docentes [...]. Mas lembro de uma professora da USP, que fez um texto bacana, agora não lembro o nome dela, ela é das artes, "olha estou me inspirando no documento dos meninos da Paraíba e estou pedindo desligamento". Tiveram mais um ou dois casos de pessoas que fizeram isto, mas de uma forma ou outra não teve grande repercussão. A política da CAPES está mais forte do que nunca.

Pesquisadora: Mas eu acho que teve.

Prof. Regina Célia: Você acha?

Pesquisadora: Eu acho, quando fui pesquisar a carta, fui para internet, nossa!

Prof. Regina Célia: Isso foi muito na época.

Pesquisadora: Até hoje ainda. Em todos os programas tem docentes que estão insatisfeitos e que de alguma maneira estão fazendo suas manifestações, ou também acabaram por pedir desligamento. Só citando uns poucos, relacionados direta ou indiretamente a esta pesquisa. Na UFPB, vocês da História, meu ex-orientador da Educação. Na UFSM, no Rio Grande do Sul, também conheço docentes que pediram descredenciamento, foram meus

professores inclusive. Claro que há aqueles que estão inseridos e que fazem a "resistência aderida". Resistem, protestam, mas ainda estão atuando nesse sistema. A minha impressão é que os professores que concordam com essas políticas, pelo menos nas humanidades, não são muitos. E ainda há aqueles que ficam em silêncio, que acredito que seja um número representativo. Mas talvez essa seja uma tentativa de sobrevivência. Vejo um movimento, que embora possa ser um pouco lento, está disseminado dentro da universidade.

Prof. Regina Célia: No meu caso e no caso de Behar também, que estamos mais próximas da aposentadoria era muito confortável, porque depois de 35 anos de magistério, de ter feito tudo que fizemos, não temos que provar nada para ninguém. Para o Jonas e para o Ângelo, não, que são homens, bem mais jovens que nós, e vão trabalhar pelo menos até os 60 anos de idade, ainda tem pelo menos dez, doze anos, quinze anos dentro da instituição, é muito mais pesado, principalmente porque há um estigma mesmo.

Pesquisadora: Mas o Ângelo me disse hoje que se sente muito mais feliz.

Prof. Regina Célia: Sim, sem dúvida, nós quatro nos sentimos.

Pesquisadora: Isso é o mais importante...

Prof. Regina Célia: Sem dúvida alguma é. Existe um movimento internacional que é o *Slow Science*. Você já viu os manifestos *Slow Science*? No ano passado circularam muito na França, no Canadá, nos Estados Unidos, é gente da área da física, não só da área das ciências sociais e humanas, físicos, os matemáticos, etc. O *Slow Science* da França é assinado basicamente pelo pessoal das tecnológicas, justamente defendendo esta desaceleração do tempo, essa imperatividade da produção, muito interessante. Eu perdi de vista devido ao foco que mudou, mas para você que estuda talvez seja bem interessante acompanhar pela Web, porque eles devem continuar existindo, os agentes de fomento, com aquela história toda na França de direita, eles estavam mais apertados.

Pesquisadora: Deixa eu lhe perguntar. Vários dos tópicos que eu trouxe para nortear esse encontro, a nossa conversa, você foi falando e respondendo espontaneamente. Mas como você participou da constituição do programa desde o início, eu gostaria de saber qual o seu sentimento em relação a isto e que efeitos esse processo gerou na sua atividade enquanto profissional, porque também acho que, embora estejas prestes a se aposentar, não acredito que tenha sido uma decisão fácil.

Prof. Regina Célia: Foi muito difícil, e foi madurecendo ao longo do tempo, diria que desde 2010 quando começou esse episódio da doença, que no meu caso comecei a pensar pela impossibilidade de dar conta e ao mesmo tempo estava na arquitetura, dando aula, numa outra situação muito mais confortável. Porque a área de arquitetura tem outra leitura desse processo.

Pesquisadora: Você disse que iria falar sobre isso lá no início...

Prof. Regina Célia: Eles são mais... Não sei se é pelo fato de ser uma área mais recente,

talvez seja isto, não tem a história que a área da História tem, a área da história é muito calcificada, em torno de um eixo Rio-São Paulo, Minas Gerais, Federal do Rio Grande do Sul, que são cursos mais antigos, hegemônicos, a Bahia, Pernambuco, são hegemônicos, eles formaram ou são responsáveis pela maior parte da dos professores universitários na área de História no Brasil, os grandes pesquisadores inclusive são destas instituições, em termos de volumes de financiamentos...

Pesquisadora: Você é natural de onde?

Prof. Regina Célia: Eu sou de São Paulo, do interior de São Paulo, a cidade chama-se Mirandópolis, na barranca do rio Paraná, mas fui criada em Osasco na grande São Paulo. Na área da História até fazer o Mestrado é meio negociável. Ouvi muito "mas já tem os programas nota três". Foram criados ao mesmo tempo o programa daqui, da Federal da Paraíba, o programa da Federal do Rio Grande do Norte e o programa da Federal Rural de Pernambuco. Uns anos depois foram criados o programa da Federal de Campina Grande, na mesma época do nosso o da Federal do Piauí e da Estadual do Ceará. Então esses programas começaram. Passando o primeiro triênio, ninguém saiu e todos sabiam que tinham que avançar para nota quatro para poder pleitear o Doutorado. No primeiro triênio acontece isto. Vamos para o segundo triênio. Chegando no segundo triênio que foi em 2010, já havia a expectativa de vir o Doutorado e teve também a pressão de que o programa que se sustenta é programa 4. Programa 3 se bobear perde a cabeça, fecha. Essa ameaça era uma ameaça constante, então por isso que os professores tem que ser produtivos. Chegamos ao segundo triênio e nada, estava justamente numa das reuniões dos coordenadores de pós-graduação e o pessoal dizia que não poderia haver doutorado em todos os lugares. Pensavam espacialmente, lá no Nordeste já tem Doutorado na Federal de Pernambuco, Ceará já estava credenciado a ter um Doutorado há algum tempo e não saia o doutorado do Ceará, chegaram no 4, pediram uma vez, duas. Acho que na segunda ou terceira vez eles recorreram ao conselho geral da CAPES e conseguiram implantar o Doutorado apesar da área de História não concordar. Na História tem muito disso, essa disputa por quem vai dar as cartas, isto é flagrante, todos que não estão no eixo sabem disso. Tem sempre aquela frase "isso é reclamação de periferia", não é, com certeza, tem a ver com a história de formação da sociedade brasileira e o estado geral dela hoje. Na arquitetura é um pouco diferente, parece que lá a política é mais de... Como é uma área nova, os programas são mais recentes, tem um Doutorado que no Nordeste é antigo, na Bahia, na USP, no Rio de Janeiro, mas não tão pulverizados e tão presentes quanto os da História. Por lá o programa de arquitetura, nunca foi pressionado nesse nível que aqui da história é. Sempre houve pressão, avaliação, mas não no nível do **produtivismo** que se exige aqui, mas *light*. E agora saiu o doutorado deles, acabaram de receber a autorização para abrir seleção de doutorado. Muito menos sofrimento, muito mais *light*, mais gostoso de trabalhar, as pessoas nunca estavam, enquanto participava do colegiado, mesmo dos

plenos, nunca estavam cobrando para produzir, o máximo que acontecia era o coordenador "gente vamos publicar, participar dos eventos". Estava lá e sentia isto também, nos dois programas. Foi muito duro para eu decidir. Foi duro, mas ao mesmo tempo não foi uma decisão tomada de uma hora para outra. Foi uma decisão pensada, vivida. Mas foi vivida em vários níveis e nesse nível particular do reconhecimento da minha infelicidade por estar neste circuito. Foi vivida com dificuldade com relação ao convívio com essa situação dentro do programa, que era uma situação promovida pela política, mas claro, realizada por pessoas. As pessoas é que realizam. Então foi ficando cada vez menos prazeroso estar nas reuniões e a única coisa realmente bacana era a orientação em sala de aula. Nunca tive de fato esta preocupação, com o mínimo que fosse de tristeza, por ter sido uma das pessoas que ajudaram a implantar o programa e ter saído dele. Sinceramente a minha preocupação não foi esta. Eu encarava e sempre encarei o meu trabalho na universidade como serviço público. É muito importante que o programa de pós-graduação permaneça, ele tem um papel importantíssimo, sem dúvida alguma ele qualificou muito a produção local, a pesquisa desenvolveu-se muito. Os trabalhos que saem dali são sensacionais; tem muita coisa que não é tão boa, mas diria que a média da produção do programa é muito acima do que vemos em outros lugares. Nosso programa é um excelente programa. As seleções sempre foram criteriosas, corretas, nunca teve lugar para …

Pesquisadora: Favorecimento

Prof. Regina Célia: Independentemente qual fosse a banca. Até o tempo que permaneci lá, não tenho o que falar com relação a isto. É um serviço público, é importante que ele exista, participei da construção dele, participei desta construção que se transformou num referência regional e que as pessoas se espantam, porque vocês não tem doutorado? Não sei lhe dizer por que não temos doutorado, não existe a menor justificativa relacionada à qualidade que explique o fato de não termos doutorado. Muito honestamente, não tenho a menor tristeza de ter saído. Isso para mim é tranquilo. Eu sou mais feliz hoje. Mas não é pelo fato de ter saído da História ou ter saído da Arquitetura, é porque eu acho que fiz a coisa certa para mim. Decidi estabelecer as minhas prioridades. Vejo que a universidade tem tantas coisas para fazer, se tem tanta demanda para atender e a sociedade precisa tanto disto, e acho que o que estou fazendo hoje é tão relevante quanto estar em um programa de pós-graduação, e isso me faz muito realizada, estar hoje me dedicando à extensão, estar vinculada ao programa do PRONERA. Sinceramente não fiquei. Fiquei muito tensa na época que entramos com o documento por conta dos dois orientandos que eu tinha, o João Aurélio e a Dárcia, que eram pessoas que eu acompanhava desde o PIBIC, a vida toda. Uma situação tensa em função dos dois, porque eu me sentia assim. Inclusive antes de eu tomar a decisão, antes de conversar com os meus colegas, eles foram as pessoas com que eu conversei, vou fazer isto, estou pensando, o que vocês acham? Porque eu tinha

realmente esta preocupação, mas no fim tudo se resolveu bem porque o Mozart, que é um colega que eu tenho a maior confiança assumiu e eles defenderam, mas a minha intenção foi somente esta, não me sinto nenhum pouco triste.

Pesquisadora: Uma decisão consciente.

Prof. Regina Célia: Muito tranquila e muito bem acompanhada, porque, sair sozinha tem um peso quase insignificante de um ponto de vista geral, sair na companhia das três pessoas das quais eu sai, que são três profissionais de uma qualidade inquestionáve,l você pode conversar com quem você quiser aqui que as referencias à Jonas, à Ângelo e a Behar serão sempre as melhores. Você pode falar tudo, menos que sejam inconsequentes, incompetentes, pelo contrário, são comprometidos, são responsáveis, são excelentes profissionais. Então não eram quatro doidivanas chutando o balde.

Pesquisadora: Ou como era no início, você tem que verificar se eles não são pessoas improdutivas que saíram porque eles iriam ser desligados mesmos, então fui verificar. Bom de você nem se fala, A Regina Célia é uma pessoa de idade e etc. Eu percebi isto da admiração que as pessoas da área que trabalham com história tem por vocês, então fiquei muito tranquila em relação a isto. Até por isso da repercussão da carta, por quem assinava.

Prof. Regina Célia: Acho que sim. Nós avaliamos isto também. Se tivéssemos qualquer problema desse nível correndo o risco de ter o pescoço cortado como foi agora, esse ano tivemos problemas de recredenciamento, então algumas pessoas tiveram que sair, não pediram recredenciamento, outras pessoas entraram, mas se estivéssemos neste nível, talvez não tivéssemos feito. Podem questionar o que quiserem, não tem por onde dizerem, Regina nunca orientou, nunca fez isto..., Fiz tudo, da melhor forma que pude fazer, pode as pessoas não gostar de mim, mas dizer que eu não trabalho corretamente isto não poderiam.

Pesquisadora: Não corre-se o risco.

Prof. Regina Célia: Não, nem eu, nenhum de nós, Então isto está muito tranquilo. Não me arrependi em nenhum momento pelo contrário, cada vez mais convencida do acerto da decisão.

Pesquisadora: Vamos ver, trajetória profissional já falamos, ingresso na UFPB e etc.

Pra finalizar a nossa conversa, Você esperava que a carta tivesse a repercussão que teve?

Prof. Regina Célia: Não, não esperávamos. Nenhum de nós esperava. Achávamos estar dando a cara a tapa, vamos dar a cara a tapa porque vai ser a oportunidade para colocarmos o nosso questionamento à universidade. Estávamos numa fase muito próxima da grave, que estava se esquadrinhando...

Pesquisadora: A greve do ano passado, certo?

Prof. Regina Célia: Que foi uma greve bem longa, não estava deflagrada a greve, e nós achávamos que era o momento da universidade pensar, de pensarmos a universidade em torno disto. Mas no máximo achamos que iria discutir com os pares localmente e fomos surpreendidos com a repercussão que teve. Jonas mesmo, que é uma pessoa que viaja

muito por causa dos vínculos que ele tem com o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária, esta sempre em todos os lugares, bem legal você conversar isto com ele, inúmeras palestras, intervenções sobre a carta no Mato Grosso, em São Paulo, no Maranhão, em vários lugares. Fomos convidados inúmeras vezes para debates, mesas redondas. Na época, não tínhamos Facebook,

Pesquisadora: Imagina se tivessem...

Prof. Regina Célia: Acho que o Ângelo, não sei se ele te contou, acho que no Mato Grosso...

Pesquisadora: Ele me contou.

Prof. Regina Célia: O cara teve a pachorra de copiar, colar todas as manifestações. Foram várias páginas e o Ângelo que é um historiador, nesse sentido bem metódico, guarda as coisas, sabe tudo, tem uma memória que nunca vi uma coisa igual, ele que ficava nos informando, falaram isso lá, Vimos em páginas das ADES, Associações Docentes em greve, documento circulando, como documento na greve.

Pesquisadora: Eu vi em inúmeros blogs, universidades de Goiás, Federal Fluminense, do Ceará, inúmeras instituições, não só federais, mas instituições de ensino superior do Brasil todo.

Prof. Regina Célia: Eu vou adorar, depois que você passar esse material que você não for usar na tese, você passa pra gente?

Pesquisadora: Sim, eu passo. Eu vou lhe dizer que eu fiquei bem impressionada, por isso eu acredito que seja um movimento pulsando. Acho que deve ser o desejo de muitos, porque eu não vi nenhuma crítica, porque, poderia.

Prof. Regina Célia: Você viu o blog do Professor Carlos Ficco, Carlos Ficco é o coordenador da área de história.

Pesquisadora: Daqui?

Prof. Regina Célia: Não, nacional.

Pesquisadora: Nacional, não.

Prof. Regina Célia: Ele é coordenador da CAPES, lá onde você vai encontrar umas duas ou três manifestações contrárias.

Pesquisadora: É. Porque eu não achei. Carlos Ficco.

Prof. Regina Célia: Carlos Ficco. Ele é o representante da área da história na CAPES, é a pessoa que coordena. Nós mandamos para ele também o documento. Ele fez um comentário no blog dele e algumas pessoas foram lá e disseram que não concordavam, colegas nossos, e ele da uma resposta muito elegante dizendo que o documento é muito elegante, não me parece que os colegas não estejam dispostos a conversar. Ele até fez contato, não foi direto conosco, mas fez contato com o presidente da nossa associação pra passar os nossos e-mails, mas também nunca entrou em contato. Quem entrou em contato, comigo pessoalmente foi o professor, não vou lembrar o nome, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, acho que do Serviço Social, é uma pessoa que estuda doenças profissionais

entre docentes. E essa pessoa fez, ainda escrevi umas coisas pra ele. Enfim, ficamos sabendo.

Pesquisadora: O objetivo não era esse?

Prof. Regina Célia: Não. Exatamente não era. O objetivo era ao menos dar o ponta pé inicial na discussão mesmo. Começar um debate, os primeiros movimentos. Eu acho que essa discussão ainda está muito latente, ela não veio à tona, não concretizou-se. Mas, mesmo assim, foi bem bom. Deu uma "esperançazinha" de que as coisas podem ter um outro jeito.

Pesquisadora: Você e a outra Regina estão na eminência de se aposentar, acho que deve ser como se fechasse um ciclo, que contribuição você deixa nesse sentido?

Prof. Regina Célia: E abrindo outro. Eu gosto muito de uma expressão que os educadores populares na Venezuela usam, eles falam em, "encerrar abriendo", Na verdade não é um encerramento. Não existe encerramento sempre é abertura. Abrindo caminhos. Encerrar não está fixo, não está dado, está sendo construído.

Pesquisadora: Estamos sempre em processo...

Prof. Regina Célia: Com certeza, se há uma verdade é essa. Sempre em processo. Quando se fica mais velho é que se percebe isto.

Pesquisadora: Você fala tanto nisto, eu lhe olho e acho-a tão jovem e até custo acreditar que você está se aposentando...

Prof. Regina Célia: Obrigada, obrigada. A maturidade tem essa grande vantagem, você percebe que mudar esse processo é um processo natural, que você já não sofre mais tanto como sofria antes por ter que mudar de posição, por ter de mudar de vida, por ter de mudar de olhar, por ter de mudar de marido, ter de mudar qualquer coisa. Você começa a perceber que é mudar é o que faz a gente ser.

Pesquisadora: Faz parte da existência.

Prof. Regina Célia: A gente é o que muda, não é porque fica igual pra sempre, coitados daqueles que acham.

É libertador, você acaba tendo um outro horizonte, você passa a ver de outro jeito, é bom envelhecer nesse sentido, só nesse.

PROFESSOR 3: JOSÉ JONAS DUARTE DA COSTA

Pesquisadora: Hoje são 06 de novembro, 10:15h da manhã, vamos começar dizendo o seu nome, formação e vamos adentrando e depois lhe conto como cheguei na carta.

Professor Jonas: Meu nome é José Jonas Duarte da Costa, eu sou historiador graduado em História, com mestrado em Economia e com Doutorado em História Comum.

Pesquisadora: E quanto tempo faz que você atua no ensino superior?

Professor Jonas: 21 anos.

Pesquisadora: E na pós-graduação, quanto tempo você atua?

Professor Jonas: Eu era chefe de departamento, quem criou, quem elaborou, quem participou da elaboração do projeto, quem encaminhou junto com a CAPES fui eu, como chefe do departamento de História o programa em 2004. O programa saiu em 2005 e meu mandato terminou em 2005. Lembro que foi uma vitória da minha gestão a aprovação na CAPES, o programa, comemoramos muito. Havia disputas internas, uns não queriam que fosse aprovado na nossa gestão. Foi em 2005 que o projeto foi aprovado, eu e o Professor Hélio que preenchemos aqueles formulários da CAPES todos, fizemos uma comissão que trabalhou muito, elaborou o projeto todo. O projeto foi reprovado na primeira vez, depois tivemos que reformatar porque a CAPES queria da forma correta, eu e o Prof. Hélio Flores preenchemos e fomos ao Comitê de História em Recife, no nosso carro, por nossa conta, essas coisas de universidade. Então foi dito o que havia no programa e as razões porque não tinham aprovado, o que precisaria adequar para aprovarem. Cumprimos a risca e foi aprovado. O trabalho foi montar a equipe. Hélio que tinha acompanhado conosco foi quem assumiu a coordenação, acho que Hélio e Regina Célia.

Pesquisadora: É ela me disse que foi vice-coordenadora

Professor Jonas: Eles que montaram tudo. Logo depois eu sai do departamento e vim para cá, para a coordenação do Curso de História dos Movimentos Sociais no Campo. Montamos uma chapa com Jaudes à frente do departamento e eu fiquei como vice, depois saí do departamento e vim para cá. A carta é de 2010 ou 2011?

Pesquisadora: 2012 é a carta

Professor Jonas: 2012, só.

Pesquisadora: 02 de Julho de 2012.

Professor Jonas: Fiquei sete anos na pós, nossa.

Pesquisadora: E como é que se deu o ingresso na UFPB, a trajetória profissional, muitos professores antes de ingressarem no ensino superior dão aulas em escolas públicas, ensino médio fundamental...

Professor Jonas: Eu terminei o curso de história em 1989, quando terminei o curso já lecionava no ensino médio, em colégios públicos, particulares, não. Fui vereador entre 1983 e 1988.

Pesquisadora: Lá por Campina?

Professor Jonas: Não, no município de Boquilha aonde lhe falei. Eu fui vereador e forma seis anos de mandato, não sei se você lembra, talvez não por ser muito jovem, você sabe que não havia eleições por conta da ditadura, então para ajustar o calendário eleitoral a minha mudança para a capital foi em 1985. Em 1986 era eleição municipal, eleições municipais de novo, e o prefeito da capital só iria ter um ano, então ajustaram e colocaram todas as eleições em 1988. Então o meu mandato foi de 1983 a 1988. E nesse período fiz um curso de licenciatura em física, engenharia agrícola e fiz direito,mas não conclui nenhum.

Pesquisadora: Nossa.

Professor Jonas: Só conclui História. Ainda fiz economia na graduação, mas só conclui a graduação de história e depois entrei no mestrado na economia em 1991. Entre 1989, eu terminei o curso sendo que por conta das greves, o período letivo é 1989 II, mas terminou em fevereiro ou março de 1990. Onde perdemos a seleção do mestrado, eu só fiz seleção de mestrado em 1990 no final do ano e entrei em 1991 no mestrado.

Pesquisadora: Aqui?

Professor Jonas: Não, em economia rural na UFPB, sendo que hoje é UFCG, houve uma separação. Quando estava no mestrado em 1992 eu passei no concurso para professor da UFPB, Universidade Estadual, eu tinha deixado os colégios por conta da minha militância no centro de defesa dos direitos humanos João Pedro Teixeira, quando eu deixei o mandato de vereador em 1988, assumi a coordenação geral do centro. Já vinha mesclando militância com a questão dos conflitos camponeses, a questão da homofobia, a violência contra os homossexuais, a violência contra os presidiários, tortura contra os presos políticos no Brasil, era de militância nessa área. Passei no Mestrado em Economia, meu sonho era fazer economia rural e quando entrei para o mestrado pouco depois teve concurso para a UFPB, passei no concurso de professor de História do Brasil na UFPB, fiquei lá de 1992 até 1994. Em 1994 passei no concurso na UFPB, aqui em João Pessoa e defendi a dissertação em 1996.

Pesquisadora: Quase vinte anos de UFPB, então?

Professor Jonas: É, completo no ano que vem. Veja, aqui na UFPB entrei em 1994 e 1996 já era o diretor do sindicato, em 1997 já era presidente do sindicato, em 1997 e 1998, em 1999 sai para o doutorado, cheguei do doutorado em 2003.

Pesquisadora: Fez aonde o doutorado?

Professor Jonas: Na USP, história econômica, terminei o doutorado e assumi o departamento, de 2003 à 2005, como lhe falei. Em 2005 assumi o curso de história de movimentos sociais de campo e já estamos em 2012.

Pesquisadora: 2013.

Professor Jonas: 2013. Então estou aqui desde esse período. E nesse período, fizemos esse curso aqui, de história de movimentos sociais do campo. Regina, acho que lhe falou, para assentados da reforma agrária e eu me tornei membro da comissão pedagógica nacional do PRONERA e nesse ínterim tive dois projetos no CNPQ, um projeto desse curso, que o CNPQ aprovou e agora nós aprovamos outro projeto, um curso de pós-graduação em nível de especialização, o curso chama-se Processos Históricos em Inovações Tecnológicas para o Semiárido, o exemplo que lhe falei, uma parceria entre UFPB e INSA (Instituo Nacional do Semiárido, que é uma unidade de pesquisa do ministério de ciência e tecnologia e que me convidou para ser pesquisador visitante, fui pesquisador visitante do INSA e bolsista do CNPQ, no instituto Nacional do Semiárido, uma loucura. Esse curso é realizado para 60 estudantes, todos da graduação, de todo semiárido brasileiro.

Pesquisadora: E acontece aonde?

Professor Jonas: Acontece na modalidade da pedagogia da alternância, tem escola em Campina Grande, e o tempo em comunidade. Nas comunidades nos organizamos em 17 assentamentos, então temos bolsistas, todos são bolsistas e todos trabalham nesses assentamentos com inovações tecnológicas concretas, e eu coordeno isso tudo.

Pesquisadora: Você deve viajar muito?

Professor Jonas: Muito, muito. Meu sonho é um dia deitar e dormir uma semana em casa.

Pesquisadora: Achei que você iria dizer que o seu sonho era ter um avião, para chegar mais rápido nos lugares...

Professor Jonas: Eu queria não viajar tanto. Eu sou separado da mãe dos meus filhos e ela está em Honduras e estou com os meus filhos em casa e não fico com eles.

Pesquisadora: Eles são pequenos?

Professor Jonas: Um tem oito anos o outro está com onze e eles me cobram. Ontem cheguei de uma cidade do interior, Garupa de Boa Vista às 7:00h da noite e tinha uma atividade com o pequeno de oito anos que iria se apresentar em uma peça de teatro como palhaço e eu havia esquecido. Quando estava em casa já havia jantado, 7:20h e me deitei na cama e então lembrei e corri para o teatro e deu certo.

Pesquisadora: Ainda bem.

Professor Jonas: Quando foi 6:00h da noite tinha uma audiência as 8:00h da manhã, eu tenho compromisso quinta e sexta, passo a quarta-feira toda aqui, quinta e sexta tenho compromisso com o sertão da Paraíba, pra Condado, tenho que estar em Condado 9:00h da manhã, de Campina Grande à Condado, eu durmo em Condado, deve ser uns 250 Km depois de Patos e quinta e sexta eu vou para lá no assentamento. Segunda-feira começa...

Pesquisadora: Você nunca leva eles junto?

Professor Jonas: Não tem como, eles tem escola. Segunda-feira como a escola no segundo módulo de especialização e nessa etapa sou professor no semi árido na formação histórica do Brasil, então dou aula intensamente durante quatro semanas, uma loucura.

Pesquisadora: Uma loucura.

Professor Jonas: Minha vida é literalmente uma loucura. Agora, é gratificante.

Pesquisadora: Sim...

Professor Jonas: Porque estamos produzindo conhecimentos com dois setores fundamentais na sociedade brasileira, o movimento do campo e os movimentos sociais organizados, dá um caldo bem interessante.

Pesquisadora: Para abrir mão de determinadas coisas, só sendo muito apaixonados por aquilo que fazemos e que nos preencha de alguma forma.

Professor Jonas: Sim. É uma trabalheira, mas dá uma satisfação, desde que sejamos reconhecidos massageia o ego.

Pesquisadora: Então na verdade como você foi um dos fundadores do programa de pós-graduação, certamente já era familiarizado com os documentos de área e com todas as

exigências que viriam com a abertura do programa de pós-graduação.

Professor Jonas: Na verdade eu não era familiarizado ao nível que essas exigências passaram a ser. Vou ser franco com você, acho que a CAPES tem que exigir e tem que cobrar produtividade. Agora lhe pergunto o que é produtividade?

Pesquisadora: Esse seria o meu próximo questionamento.

Professor Jonas: Eu trabalho feito um condenado, essa expressão no Sul não existe, não sei se existe.

Pesquisadora: Existe, existe.

Professor Jonas: Feito um condenado, essa é uma expressão que vem dos presídios da era feudal, você quando era condenado, você ia trabalhar feito um condenado quebrando pedra, aliás nos Estados Unidos ainda se mantém esse processo de ressocialização. Eu trabalho feito um condenado, produzo coisas belíssimas, concretas, com o sujeito lá no assentamento. Ontem em Boa Vista, o "cara" estava lá feliz da vida, sem perspectiva alguma, com um campo de palma, um campo de caatinga. Aprendeu e adquiriu consciência de onde está inserido. Montamos uma escola lá, fazendo um trabalho de revisão da plataforma pedagógica da escola, fazendo uma escola contextualizada com a realidade dele, porque lá o pessoal não sabe o que é semiárido, não estuda o semiárido, não estuda a caatinga, em plena caatinga, e faz um trabalho "arretado". E isso para a CAPES não conta.

Pesquisadora: Não é pontuado.

Professor Jonas: Não é pontuado. O que conta para a CAPES é se eu tenho condições de produzir e publicar numa revista qualisada, "qualis, cão dos infernos". Me responda, o "cara" que não dorme cinco horas por noite, porque não tem tempo, vai ter condições de sentar na frente do computador e produzir um texto com substância, algo interessante para publicar em Qualis A, Qualis B? Para publicar porcaria eu publico. Eu durmo de madrugada, escrevo um artigo e publico porcaria. Aliás, tem muita porcaria sendo publicada e considerada alta produtividade. Não é a minha. Os meus valores não são esses. Quem quiser entrar neste jogo para produzir chegue e vá. Eu não. Não condiz com meus valores. Não vou ficar enrolando a CAPES e produzindo coisas rasas

Pesquisadora: Pelo que você está falando seus trabalhos são bem práticos, certo?

Professor Jonas: Bem práticos e isso é produtivo.

Pesquisadora: Claro que é. Às vezes até mais do que ficar só teorizando.

Professor Jonas: Outra coisa Alessandra, eu quero discutir o método CAPES, CNPQ o que for ciência. A quem serve a ciência? Para quê se produz a ciência? Que ciência estamos produzindo, a serviço de quem, beneficiando a quem? O que é mais importante no Brasil, um país com essas características, pobreza extrema: Na minha região onde nasci, fui o primeiro doutor da minha família, família que tem mais de 1500 descendentes, uma das maiores do Nordeste, o primeiro "cara" que alcançou o doutorado, num dos lugares mais

secos do Brasil, que tem um dos piores índices de desenvolvimento humano desse país, um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano da Paraíba. Se você pegar os vinte e cinco municípios com os menores índices de desenvolvimento humano, tem o Conde, aqui no litoral, e vinte e quatro são no semiárido. Eu sou de lá. Me tornei doutor, tenho responsabilidade como pesquisador, onde é que está a minha energia? Para lá, para de alguma forma retribuir, ou para publicar?

Pesquisadora: Em revista internacional...

Professor Jonas: Estou pouco me importando com isso.

Pesquisadora: E de repente eles também não se importam com aquilo que está acontecendo no interior do Brasil.

Professor Jonas: Eles não valorizam isso. A quem vai servir o meu conhecimento? Vejo colegas nossos se matando para publicarem, eu não. Eu estou me matando, fazendo sacrifícios pessoais para que meu conhecimento sirva para algo na minha região, no meu lugar e quiçá para outros lugares.

Pesquisadora: E que outras pessoas consigam lhe ajudar nisso talvez.

Professor Jonas: E tem sido bem interessante, porque algumas coisas que fazíamos... quem mudou minha cabeça foi um Francês, Doutor Bernard Ruault, era o presidente do CODEC uma espécie de CNPQ na França, o qual já havia orientado muitos brasileiros sobre semi árido que não conheciam o sem iárido. Estava aqui na Paraíba e disseram que ele queria conhecer o semi árido, e falaram pra ele que quem conhece o semi árido é o Professor Jonas... Eu era professor da UFPB, da estadual, então ligaram para mim perguntando se eu estava disposto a levá-lo e eu respondi na hora. Na época não tinha carro, arrumei um Chevette emprestado e fui com ele. Ele mudou minha cabeça, ele tinha uma visão "arretada" da ciência, do conhecimento, de reelaboração do conhecimento pra servir a quem o sustenta. Eu ganho um salário aqui, não sei se é R$ 13.700,00 ou R$ 14.700,00 bruto, líquido, eu tive outros casamentos, meu líquido é de R$ 5.400,00, mas é muita grana comparada a realidade do povo brasileiro e eu tenho compromisso é com quem está lá "ferrado".

Pesquisadora: Quem nem sabe o que é isto, que quantia é essa de dinheiro...

Professor Jonas: Para mim **ser produtivo** é tornar o conhecimento que eu absorvo e está sendo reelaborado na minha vivência, com as comunidades e com a academia, esse conhecimento ser posto a serviço de melhorar a condição de vida deste povo. para mim isso é **produtividade.** Se a CAPES não aceita, estou fora da pós-graduação.

Pesquisadora: Você vê ontem a Professora Regina Célia compartilhou no Facebook um texto do CNPQ sobre bolsistas de doutorado no exterior que não retornam ao Brasil e essa questão toda de devolver as bolsas e de não retribuir ao país o investimento que lhes foi dado. Isto é quase o antônimo do que você faz...

Professor Jonas: É o que os professores fazem no geral e a academia faz. A academia

brasileira é uma traição, é uma covardia com o povo brasileiro, uma covardia. Se for comparar choramos muito, o professor ganha pouco, compare um salário nosso, eu sou professor associado, não sei quanto tempo, faz tempo que não faço a minha seção funcional, falta de tempo, devo estar tendo prejuízo de R$ 200,00 por mês e compare o meu salário com a grande maioria dos professores brasileiros do ensino médio e ensino fundamental, do povo brasileiro, para eu estar pegando esse salário e ter proveito próprio.

Pesquisadora: Só para o seu consumo...

Professor Jonas: Ou justificar como produtividade, publicações que eu não... não há dinheiro que consiga. Tem pessoas que conseguem publicar. Já publiquei, tenho publicações internacionais, mas eu nunca fui atrás, vieram atrás de mim. Foi o pessoal da Fundação Rosa do Xingú, uma fundação internacional ligada ao movimento comunista alemão, fizeram uma reunião de intelectuais latino-americanos, me convidaram, fui e depois escrevi algo e rendeu uma publicação internacional, do meu lado ciência, depois um pessoal da Argentina também.

Pesquisadora: Deu tempo até para preencher o LATTES...

Professor Jonas: Eu nem sei onde está esse da Argentina, sei que publicaram, Atílio Borón que é amigo meu, um intelectual que respeito muito, me disse que saiu uma publicação minha, mas eu nem fui atrás. Isso literalmente não me interessa. Até entendo que o Brasil precise, enquanto **política pública**, apresentar isto nos fóruns internacionais que medem desenvolvimento a partir disto. Um dos critérios que serve para ser considerado país desenvolvido é o número de publicações internacionais da produção científica. Acho isto tão ridículo! Para mim isso não é critério para se considerar um país desenvolvido. Eu não estou nem ai em ser desenvolvido dessa forma, eu queria que o nosso povo vivesse bem, é o objetivo, viver bem, não ser desenvolvido dentro desse contexto de desenvolvimento.

Pesquisadora: O principal critério.

Professor Jonas: Mas se o país precisa disto eu até entendo eles, mas não é o meu objetivo.

Pesquisadora: Nesse tempo, nessas suas andanças, mas em relação a pós-graduação, como foi para você fazer parte desse programa de pós-graduação em História, esse processo, essa caminhada?

Professor Jonas: Foi bonito, foi uma vitória nossa montar o programa de pós-graduação e depois ficou difícil para mim. Eu não largava minhas atividades como professor militante no campo, e tinha que orientar, preparar aula, publicar, pesquisar, já não estava mais dando conta. Aquele primeiro momento de euforia com a aprovação do programa se tornou depois um fardo enorme para carregar, temos limites. Minha passagem pelo programa de pós-graduação foi dolorosa, não sei o que os outros acharam, mas foi penosa, não conseguia dar conta de fazer as coisas bem feitas, a verdade é essa. Não conseguia, não tinha tempo hábil.

Pesquisadora: [Risos] Meu orientador sumiu!

Professor Jonas: Com toda razão, já havia dito que em algum momento iria sair e não estava bem.

Pesquisadora: Você já vinha pensando nisto perto desta data de julho de 2012 ou bem antes você já andava amadurecendo aquela ideia?

Professor Jonas: Já bem antes, eu já havia dito. Houve um recredenciamento, eu pensei em não me recredenciar, mas há uma cobrança institucional muito grande. As pessoas dizem que se você não é professor do programa de pós-graduação você vale menos.

Pesquisadora: Dá *status*.

Professor Jonas: Dá *status* ser professor de pós-graduação. Reclamaram-me um dia, porque tinha que atualizar o LATTES e o meu LATTES é totalmente desatualizado e eu não havia colocado sequer que era professor do programa de pós-graduação; e vieram me cobrar isto, que teria que colocar. Então cheguei no dia do recredenciamento e ainda pensei em não me recredenciar, até para preservar o programa, porque tem uns cálculos que a CAPES faz, que se você não produz, puxa o programa para baixo, e eu sentia que estava prejudicando o programa. O que eu faço eles não consideram produtivo, eu acho um absurdo! Um programa que ajudei a fundar e depois batalhei para que viesse a ter o doutorado, e isto estava me incomodando... Eu não estava bem em estar em um programa que a lógica dele é essa, de produzir texto, publicar artigos, publicar livros, em qualis 1, qualis 2, em língua estrangeira... E isso lhe consome... Se você for fazer bem feito, lhe consome por completo. E então você tem que fazer a opção: ou viver voltado para esse mundo, acho um mundo ruim para academia, ruim para o Brasil, ruim para quem banca essa academia, ou você tem outra opção. Eu fiz outra opção.

Eu sou pesquisador visitante do INSA, Instituto Nacional do Semi Árido, o que mais me realiza é eu estar diretamente com agricultores, camponeses dando cursos, reelaborando. Como é que eu iria render, estaria aqui enrolando.

Pesquisadora: Veja você, inclusive os eventos regionais da CAPES não são valorizados ou valem menos pontos do que os eventos nacionais, internacionais.

Professor Jonas: A pergunta que faço é a seguinte: Para o povo brasileiro valeria mais esse conhecimento que está na academia, essas coisas belíssimas que a academia produz? O Brasil produz muita coisa bonita com recursos CAPES e CNPq. Para o povo brasileiro é mais importante que isso volte para atender a eles ou que esse conhecimento esteja em publicações internacionais? A minha referência é o que é mais interessante para quem nos banca, somos servidores públicos, pagos pelo povo brasileiro. Quem nos paga precisa mais dessas publicações internacionais ou desse retorno mais diretivo? Essa é a pergunta que devemos fazer. O conhecimento que está numa publicação internacional, para mim, vale menos do que o conhecimento que está sendo transferido, socializado, compartilhado com a população estilo pão. Então aqui deveria ser o inverso, quando você publicasse algo que fosse popularizado, uma pesquisa científica que fosse popularizada, que trouxesse benefício

para o povo mesmo que não tivesse uma letra em inglês, essa deveria ser pontuação máxima.

Pesquisadora: Onde entra a questão, o que é esse produtivismo? Quais os critérios?

Professor Jonas: Esse produtivismo vem da academia norte americana, eles podem se dar ao luxo disto, eles criaram um padrão de produtivismo e aqui no Brasil se adota isto. Veja bem, minha esposa é médica infectologista, acho que é um pouco de colonização mental, nosso povo é muito colonizado, a nossa academia é absolutamente colonizada, ela segue, copia o padrão dos Estados Unidos, minha esposa é médica infectologista e tem a Associação Brasileira de Infectologia. ABI, ela não publica em português, todos os artigos da revista são em Inglês, não existe aquilo de inglês-português, é só inglês. É uma revista brasileira de infectologia para a americanos e ingleses, e quem usa a língua inglesa ler. Tem coisa mais ridícula do que isto? A Associação Brasileira de Infectologia só publica em sua revista de circulação nacional se for em inglês. Por que isto? Qual a lógica? É para o povo não ler e não saber o que se discute?

Pesquisadora: Na verdade quem vai ler são só os profissionais, os especialistas, e esse conhecimento não é disseminado de fato.

Professor Jonas: É algo tão ridículo. E vão discutir a dengue. A dengue é um problema brasileiro gigantesco. Fazem pesquisa espetacular sobre a dengue e publicam em inglês para o povo brasileiro não ler, para um radialista aqui que não lê.

Pesquisadora: Ou que sofre com a dengue.

Professor Jonas: Acho que isso é o fim do mundo.

Pesquisadora: É o imperialismo americano, como isto agora dos Estados Unidos investigando o mundo inteiro, todos os países, Vaticano, Angela Merkel da Alemanha, o Hollande da França, a Dilma aqui no Brasil.

Professor Jonas: Que eles façam isto, tudo bem, eles tem os interesses deles.

Pesquisadora: Como donos do mundo...

Professor Jonas: Eles tem os interesses deles. Reagimos publicamente. Eu sou amplo imperialista, mas porque os nossos médicos tem que publicar em uma revista em inglês. Eles acham feia a língua portuguesa, tem vergonha ou não querem que o nosso povo leia, porque o povo não lê em inglês. Em minhas proficiências eu tirei notas máximas, mas hoje não consigo ler um texto de vinte páginas sem um dicionário por perto, sem uma consulta, porque faz 25 anos que eu não pratico, eu esqueci. Eu tirei nove, algo assim, fiz sete estágios em inglês, eram oito e fiz sete, dominava o inglês fluentemente, mas não pratico. Eu falo português e alguma coisa em espanhol.

Pesquisadora: Pra mim espanhol para a América Latina e bem importante.

Professor Jonas: Nem em espanhol. Inglês e só em inglês. Se eles publicassem em português e sua versão em inglês, então entenderia, mas só publicam em inglês.

Pesquisadora: O que a sua esposa diz sobre isto?

Professor Jonas: Ela ri, acha ridículo, ela vê outro mundo.

Pesquisadora: Mas ela publica também?

Professor Jonas: Não, não publica porque não tem tempo. Ela é médica do hospital universitário, professora da universidade e agora supervisiona o Programa Mais Médicos no interior. Ela foi médica muito tempo no interior torcia por um programa como esse. Ela coordena oito médicos no interior e olha tem muita coisa pra fazer, os médicos ligam para ela e pedem: Doutora vem aqui porque o prefeito tem a obrigação, está recebendo dinheiro para pagar o aluguel da UNICAPE e me por em um quarto em péssimas condições no programa mais médicos, isso é responsabilidade dela.

Pesquisadora: No fim, nessas cidades mais remotas a pessoa não acaba só exercendo a sua profissão, ela acaba sendo médica, acaba sendo assistente social, acaba sendo psicóloga.

Professor Jonas: No caso dela a função dela é supervisionar as condições que estes médicos estão tendo nos municípios e o trabalho deles. Então ela entrevista o médico, o gestor de saúde e a população e briga forte no posto de saúde de fiscal mesmo e tem que ser porque é muito dinheiro envolvido e é um programa espetacular, porque o médico vai morar lá, ela trabalha feito uma condenada, mas é bom também.

Pesquisadora: Eu quero te perguntar os pontos de tensão que foram decisivos para vocês sentarem e decidirem redigir a carta, os movimentos que realmente levaram a essa ação?

Professor Jonas: Um ponto de tensão é o que procuramos questionar, o critério usado pela CAPES para julgar quem é produtivo e quem não é. Na medida que começávamos a comentar que era um absurdo essas cobranças, tem tanto trabalho sendo feito. Então foi por isso que nos juntamos.

Pesquisadora: Vocês quatro eram bem próximos dentro da história do departamento.

Professor Jonas: Diria que tem um pensamento transversal, uma ideologia que une nós quatro, cada um tem histórias diferentes, mas a visão sobre a academia e o engajamento político unia nós quatro. Você já entrevistou os outros três?

Pesquisadora: Hoje a tarde irei entrevistar a Professora Regina Behar, já entrevistei o Professor Ângelo ontem de manhã, a Professora Regina Célia ontem à tarde e hoje finalizo os quatro. Mas estou adorando e está sendo muito bom, mais rico do que eu imaginava. É bom quando a gente se surpreende no bom sentido...

Professor Jonas: Então foi isso, diria que, se houve uma espécie de coordenador desses nossos anseios, um líder que nos encorajasse foi Ângelo. Porque eu pensava tudo isto, mas não tinha coragem. É muita briga que enfrentamos na universidade e eu já estou cansado de brigar tanto, mas acho que Ângelo nos encorajou, Ângelo e Regina Behar, porque eu e Regina Célia sempre trabalhamos juntos, sempre comentamos, mas nunca tivemos a iniciativa. Então Ângelo foi quem nos deu coragem, coragem que estávamos precisando. Ele sistematizou as ideias e eu achei que ficaram boas, um documento tão importante politicamente, desculpa a falta de modéstia, e acho que ficou tão importante, estávamos

fazendo um alerta, soou para mim como um alerta, não brigou com ninguém, mas era um alerta para academia, para todos. Vamos repensar isto e o objetivo era que isto fosse repensado. Acho tão bonito o que a **CAPES** faz, tão corajoso colocar dinheiro na universidade, tão interessante o que nossas universidades fazem, mas tão distante do que o povo precisa, veja que dor! O que fazemos é belíssimo, em termos de instituição, mas é tão distante do que o povo precisa! Só vai ser pleno quando isto que fazemos aqui, servir às pessoas que de fato precisam. Esse modelo acho que está equivocado, esse modelo de medição de produtividade, acho que está errado.

Pesquisadora: Achei a carta muito elegante, acho que essas problematizações remetem a aspectos muito importantes que tangem ao sistema de avaliação, ao papel da universidade, do conhecimento científico e da própria Educação.

Professor Jonas: Nós citamos Marilena Chauí.

Pesquisadora: Isto, aquele texto é muito bom.

Professor Jonas: Que a Regina Behar foi buscar, que coisa legal, Marilena tem uma trajetória, um peso...

Pesquisadora: Aquele texto é muito bom, eu solicitei ao Professor Ângelo, porque não achei no LATTES dela... Nem ela preenche todo o LATTES... Não estava lá e então o Professor Ângelo me enviou por e-mail.

Professor Jonas: Você não vai olhar meu LATTES não, certo?

Pesquisadora: Não, está bem eu não vou.

Professor Jonas: Porque o meu LATTES eu nem sei o que tem lá. Estou há um ano e meio precisando fazer minha ascensão, então preciso organizar tudo que faço e não tive tempo. Alessandra, não tem uma semana que eu fico sem dar uma palestra e nunca pego um documento que comprove isto, também não tenho, a reitora me pediu, um documento que comprove que eu participo de uma comissão pedagógica nacional, constituída pelo ministro do desenvolvimento agrário, é uma portaria, não sei, não me lembro de ter esse documento. Então eu sou um desastre nesse aspecto.

Pesquisadora: Você sabe que o meu pai é professor também na Universidade Federal de Santa Maria, na área de Odontologia, ele faz Doutorado...

Professor Jonas: Tenho um grande amigo lá em Santa Maria, Pedro Neuma.

Pesquisadora: Pedro Neuma. Acho que conheço, já ouvi este nome.

Professor Jonas: Sim, ele usa um cabelo bem curto.

Pesquisadora: É de qual área, a área dele?

Professor Jonas: Da área de agrárias, acho que é agrônomo ou veterinário, que está com um curso de especialização de residência agrária, nós aprovamos, o comitê.

Professor Jonas: Lembro Ciro Flamarion, para mim o maior historiador do Brasil, uma referência profissional, pesquisador e outro dia falando com uma amiga dele que me disse que ele nem tinha LATTES, precisou contratar uma pessoa para fazer o LATTES e depois outra

para ficar arrumando, porque não tinha paciência para isto.

Pesquisadora: Eu disse pai pega um bolsista, alguém para fazer. Todo professor faz isso. Só não peça para mim. Quando na minha banca, na minha qualificação falaram da questão da carta, eu fui procurar na internet, na verdade não havia tido acesso a ela, porque estava tão imersa dentro da minha tese que não procurava nada além daquilo que estava me interessando no momento. *Quando a carta foi mencionada, eu fui atrás na internet. Foi quando me deparei com uma imensidão de pessoas compartilhando a carta. Das Universidades Federais, públicas, do Brasil todo, do Oiapoque ao Chuí. Universidade de Goiânia, Federal Fluminense, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Paraná, do Ceará, Sergipe, Amazonas, professores de todos os lugares compartilhando a carta e tecendo os seus comentários. Não cheguei a pegar nenhum comentário contrário, muitas pessoas se colocaram, no sentido de fazer a "**resistência aderida"**, inseridas no programa, porém fazendo a crítica a esse mesmo sistema, trabalhando "inside" e comentando da coragem de vocês de escreverem uma carta, assinarem esta carta, se posicionarem de uma maneira elegante e contundente. Vejo isto como um movimento pulsando.*O Charliton é o meu segundo orientador, o meu primeiro orientador pediu desligamento do programa de pós-graduação em educação aqui também em 2011.

Professor Jonas: Quem é?

Pesquisadora: É Luiz Pereira de Lima Júnior. Ele é da psicologia e ele também estava muito *stressado,* estava sentindo-se comprometido psiquicamente e a própria saúde física, com todas essas exigências, ele também não concordava com essas políticas, ele produzia, mas não as produções que pontuassem dentro desse sistema de avaliação e então ele pediu para sair, conversou comigo e eu compreendi,ele já estava pensando e esse sentimento foi crescendo, e sabia que era inevitável, e foi o que ele fez. Em Santa Maria conheço outros professores que pediram também desligamento, mas foram saídas isoladas e acho que quando você se une com outros colegas parece que a atitude ganha mais força. Acho que dentro da área de História vocês são pessoas bem atuantes, então isto ganha uma proporção maior, um significado maior.

Professor Jonas: Sou um dos fundadores do programa. Fui atrás deste curso com dinheiro do meu bolso, cochilando naquele FIAT que nós tínhamos. Era uma expectativa muito grande a nossa, mas não dá. Você se mata e temos fragilidades.

Pesquisadora: Esse seria o meu próximo aspecto, o penúltimo, seria o sentimento que isto tudo acarretou em você, na sua subjetividade, porque imagino que deva ser algo difícil.

Professor Jonas: Foi. Tive dois sentimentos bem contraditórios ao me desligar do programa, um sentimento de alívio, de que não vou mais estar nesse estresse, nessa loucura por publicar e nesse confronto com o mundo. Mas tive também um sentimento de pena. Não sei se pena é um sentimento, mas tive pena de não estar dentro do programa e de não conseguir mudar essas coisas. Eu sou militante, de movimento político desde 1982. Eu gosto

de fazer as coisas e vê-las acontecerem, eu gosto de ver e participar das mudanças. Houve esse sentimento de que talvez nós saindo fosse enfraquecer a luta, fiquei com pena de ter saído, mas ao mesmo tempo fiquei aliviado em ter saído e depois muitas pessoas me procuram para falar o seguinte: "Ah rapaz, se você estivesse no programa eu ia lhe chamar para uma banca sobre isso", eu nunca percebi isto. Outro dia um professor da UFCG, o Gonçalo, disse: "Jonas, vocês viraram heróis da pós", mas também não podemos lhe chamar para nada, não pode contratar vocês.

Pesquisadora: Você não pode...

Professor Jonas: Participar de banca, não mais. Achei estranho, mas não posso.

Pesquisadora: Porque será?

Professor Jonas: Acho que o programa só permite você chamar professor de programa.

Pesquisadora: Só banca de graduação você pode?

Professor Jonas: Banca de graduação, especialização, mas banca de mestrado e doutorado não posso mais.

Pesquisadora: Como se fosse uma punição?

Professor Jonas: Não sei se é uma punição, mas o sistema exige.

Pesquisadora: Que esteja vinculado?

Professor Jonas: Sim, que tenha vínculo. Sempre tenho pena de não participar mais desta luta por dentro. Alessandra, veja bem, é chato dizer isto mas penso que as pessoas não dão conta como se exige se tiverem um comprometimento com uma visão social mais engajada da universidade. É muito difícil, temos muitos limites. O meu sentimento foi esse, sentimento de alívio, de achar que estava fazendo de maneira correta, de estar sendo honesto. Não é fácil, porque as pessoas cobram. Você vai deixar de ser professor do programa de pós-graduação, que dá status, você vai abrir mão do status. E nós temos certas vaidades, gostamos quando sentimos reconhecimento pelo nosso trabalho. Minha dissertação de mestrado é uma análise econômica da Paraíba e foi muito citada durante um tempo o que massageou o meu ego, é bom. É um sentimento difícil quando você perde aquele status. Estou sendo extremamente honesto com você. Mas, ao mesmo tempo, dá um alívio. E o que mais me deixou preocupado, foi que você se sente excluído. Eu me senti excluído da luta interna. Vejo tantas outras pessoas relatarem isto. Espero que esta carta tenha essa força que você citou. Isso me conforta um pouco. Espero que não tenha sido em vão, e isto que está pulsando, se esta pulsando, tem de mudar algo. O Brasil é um país muito injusto e a academia não pode alimentar essa injustiça.

Para mim o que conta na minha vida profissional, eu sou da região mais pobre do Brasil, o que quero é que se não puder mudar o Brasil, ao menos na região que estou que eu consiga mudar, melhorar, elevar a qualidade de vida do povo dessa região, se meu conhecimento, minha condição de professor da Universidade, de pesquisador, não servir para isso, também pouco me importa que seja para meu deleite pessoal, meu *status*

pessoal, minha vaidade pessoal. Acho uma bandidagem estarmos preocupados com vaidades pessoais num país com tanta desigualdade social, tem muito disto na CAPES, na academia.

Pesquisadora: É verdade tem muito. E uma coisa egocentrada.

Professor Jonas: A vaidade pessoal, no caso, nossa, conta muito para o *status* social, de estar no programa, de publicar em línguas estrangeiras, de ter sua publicação no qualis A, e etc.

Pesquisadora: Ao mesmo tempo quando esse ego, essa vaidade é maior do que a própria educação, o seu "EU" tem que ficar de lado para você buscar o outro, acho que é o objetivo do educador, do ser professor e talvez o excesso de vaidade atrapalhe essa função social, esse objetivo maior.

Professor Jonas: Quero ser reconhecido como uma pessoa que foi o militante da causa do "povão", aqueles que não ganham nem R$ 300,00 por mês e vivem desdentados, excluídos, e a política está muito suja. Já fui militante de partido comunista, partido de esquerda. Mas minha militância é como profissional da educação, meu compromisso é esse e quero ser reconhecido por isso e não como a pessoa que publicou, não isto não vale nada. Um fato interessante é que tenho a impressão que as pessoas passaram a me respeitar mais tanto por essa carta, porque isso foi uma opção, tomamos uma decisão e o nosso compromisso é com outro critério de produtividade, compromisso como profissional da educação e essa carta diz isto, e me parece que as pessoas...

Pesquisadora: Acho que este era o desejo de muitos...

Professor Jonas: Esses caras são corajosos, acho que foi um ato de coragem.

Pesquisadora: Sem dúvida.

Professor Jonas: E individualmente é mais difícil. Tenho colegas que saíram do programa de pós-graduação e estão agora isolados e disseram que concordam com tudo com o que carta diz, mas infelizmente não sabiam do meu conhecimento, do meu emprego, fui saindo por minha conta mesmo.

Pesquisadora: Mas mesmo assim não dá para desvalorizar, mas acho que o fato de serem quatro professores atuantes, renomados, dá um peso maior...

Professor Jonas: Sim, e modéstia parte foram quatro professores importantes do departamento, a nossa história não é qualquer uma não. Regina Célia é a melhor professora desta Universidade.

Pesquisadora: Adorei conversar com ela.

Professor Jonas: Ela é homenageada o tempo todo, o Ângelo tem uma história no Brasil, uma experiência, uma carga de Brasil, uma pessoa séria, seríssima, e Regina Behar, uma craque, você vai ver. Esse departamento nós ajudamos em muitas coisas. Quando o departamento estava aos cacarecos fomos nós que o erguemos. Lógico, com a participação de outros professores valiosíssimos, valorosos. Mas modéstia à parte, somos um

núcleo de peso no departamento, no CCLA, diria que somos uma referência no CCLA. Eu, Regina e Regina, o Ângelo chegou depois.

Pesquisadora: Sim, ele me falou.

Professor Jonas: Éramos referências, porque eu me afastei muito dessa política interna por conta que estou como pesquisador do INSA e estar em constantes viagens, eu não sabia o que estava acontecendo aqui, mas lembro que tinha eleições, e as pessoas comentavam e o grupo de História e vocês de História o que vão fazer, o reitor me ligava e perguntava como nós iríamos nos posicionar, então éramos referência. Não sei se somos ainda, pois estamos distantes uns dos outros, mas éramos uma referência nessa universidade. Fico cotado, não pela minha pessoa, mas pelo grupo de História, já fui bajulado para sair candidato em uma chapa de vice-reitor. Quando foi aquilo, para não mentir para você... [Nesse momento o Professor Jonas pergunta para sua assistente Flavinha quando foi a eleição em que a professora Maria José disputou, eram Maria José, Polari, e...] Lembrei, agora lembrei! A eleição de Margareth foi em 2012, Dalto foi em 2008, em 2004. Em 2004 vieram atrás de nós para indicarmos um candidato à vice. Queriam que eu fosse candidato à vice na chapa de Maria José.

Pesquisadora: E você não quis?

Professor Jonas: Não foi que eu não quis, eu sou medroso, não era bem isso, é que o nosso grupo avaliou que não era bem a nossa função, lembro que tivemos reuniões, nos procuraram, Romero era o articulador, a própria Maria José. Vou lhe contar um episódio, eu trabalhava tanto nesta época que houve um dia que estávamos na reitoria e discutíamos sobre isto e estava me dando um sono, estava cansado e meu filho estava lá e fazia uma semana que não via meu filho, ainda era casado com a mãe dos meus filhos. Então pedi desculpas e falei que iria para minha casa porque que se demorasse mais iria chegar em casa e o meu filho já estaria dormindo. Me julgaram tão mal educado. Você imagina, uma semana sem ver seus filhos acordados, nenhum dia, porque eu acordava, ele ficava dormindo, eu chegava e o meu filho estava dormindo. Na mesma casa, na mesma cidade, no mesmo bairro, eu morava perto para não ficar longe da universidade, e disse isto está uma loucura, não vou aceitar nunca, senão não vou mais nem em casa.

Pesquisadora: Você sabe que a professora Regina Célia falou isso também, ela disse que chegou um momento que percebeu: "eu tive uma neta e quando fui ver a minha neta estava com cinco anos", ela disse, "eu não vi essa menina crescer. Eu não acompanhei, quando percebi ela estava com cinco anos, agora tenho uma nenezinha, essa nenezinha quero curtir". Então é uma qualidade de vida também que você busca. Você faz escolhas, em determinado momento você teve que sacrificar um pouco a sua vida pessoal em função da sua profissão para consolidar ações e de repente chega um momento em que você diz , não, vamos dar uma freada.

Professor Jonas: Você imagina daqui a pouco enfarta e não vê o seu filho crescer. É, mas

acontece permanentemente isto, outro dia faleceu um professor colega nosso, da minha idade, estudou comigo, Luis Renato. Essa vida louca. (Alguém comenta: [Foi fazer um exame... e infartou]).

Pesquisadora: Meu Deus. Aí entra a questão do autoconhecimento, da experiência de si. Acho que o professor conhece muito de tudo, da sua profissão, dos temas da sua pesquisa, dos alunos, mas depois esquece de olhar para si mesmo e de perceber-se por dentro.

Professor Jonas: Você está falando em mim, porque estou nesse ritmo novamente.

Pesquisadora: Então, está na hora professor de dar uma amenizada...

Professor Jonas: O meu PSA deu alto, faz três semanas que não tenho horário na agenda para ir ao urologista, vou ver se vou quinta-feira, amanhã vou viajar.

Pesquisadora: É melhor dar uma paradinha, cuidar um pouco da saúde, relaxar um pouco e depois retomar na medida do possível. A profissão de professor é uma das mais vulneráveis, a minha dissertação foi sobre a Síndrome de *Burnout* nos professores. Este é um dos meus temas de atuação.

Professor Jonas: Síndrome de Burn...o que?

Pesquisadora: *Burnout* é um tipo de *stress* crônico, uma exaustão emocional que se desenvolve devido ao trabalho que a pessoa exerce e pode desencadear muitas coisas, inclusive danos para a saúde física e mental do individuo acometido. Tipo, desde problemas do coração, abandono da profissão, suicídio, alcoolismo, uso de drogas, depressão, à comportamentos hostis e agressivos, despersonalização, enfim, muitas coisas.

Professor Jonas: Tem colegas professores que se tornaram alcoólatras.

Pesquisadora: Tudo em função desta carga emocional excessiva depositada no exercício da profissão docente. Além da cobrança irreal que o profissional faz a si mesmo. É sempre bom dar uma parada, olhar para si, cuidar de si mesmo, e ver até que ponto determinado comportamento não esta comprometendo a minha prática e o meu ser.

Professor Jonas: Isto é resume um diálogo indireto, que vida é essa nossa? Todos acabam assumindo, fazendo, esse nosso grupo era assim. Porque sou de uma geração que queria mudar o mundo, não conseguimos mudar o mundo, queríamos mudar o Brasil...

Pesquisadora: Mudar o mundo todo e aquela sua localidade, sua região, os seus camponeses...

Professor Jonas: Depois mudar a universidade, militamos muito querendo mudar a universidade.

Pesquisadora: Para encerrar então. Gostaria de saber se você imaginou que essa carta teria toda essa repercussão?

Professor Jonas: Não. Costumo dizer que Quando a carta saiu eu estava recém ingressando na Comissão Pedagógica Nacional e quando cheguei lá, já tinha uma repercussão enorme. Teve inclusive um professor da federal de Santa Catarina que foi lá, eu nem sabia ainda que a carta tinha entrado em circulação nas redes sociais, ele foi me parabenizar e disse "olha

eu saí tal dia, aquela carta disse tudo que eu queria dizer, eu saí e pode ficar tranquilo, não me arrependo, sou mais produtivo hoje do que era antes. Aquilo estava me aprisionando, estava impedindo os trabalhos que faço, e quando vi seu nome lá fiquei motivado e por isso vim aqui lhe dar um abraço e lhe parabenizar". Como é que você sabe dessa carta? E ele disse: Está em todo canto. Então o Ângelo fez...

Pesquisadora: Ele me mandou ontem por e-mail. Muito legal, todos os comentários.

Professor Jonas: Nossa. Teve uma viagem que lhe falei, no ônibus tinha o pessoal da CAPES criticando a CAPES e uma professora defendendo, então me apresentei como um dos signatários da carta, e ela pediu que mandasse na mesma hora, quando cheguei no hotel já enviei para ela que queria de todo jeito ler a carta. Mas também recebemos reprovação de alguns professores do programa, colegas nossos.

Pesquisadora: Colegas de vocês?

Professor Jonas: Não sei se seria uma reprovação, mas uma recriminação pela atitude e como o Presidente do Comitê de História da CAPES, coordenador Carlos Ficco, eu gosto muito, também respondeu que achou elegante, mas lamentando. Foi o que pude acompanhar, nem de longe vi os comentários, eu não esperava.

Pesquisadora: Às vezes eles lamentam porque são professores significativos para o programa e para área, mas acho que a atitude era o desejo de muitos, pelo que observei fazendo a pesquisa.

Professor Jonas: Por isso houve a repercussão. Estudantes de mestrado, pós-graduação, todos se identificando com isto.

Pesquisadora: Porque o estudante inserido em um programa, também tem que cumprir várias exigências.

Professor Jonas: Veja, Fernand Braudel, o maior historiador de todos os tempos, a tese de doutorado dele foi há 25 anos. Não é uma simples tese de doutorado, essa tese mudou conceitos, paradigmas, redirecionou a área científica. Estamos fazendo tese de doutorado para cumprir e para ganhar um pouco mais. Empobreceu a ciência. Aumentou a quantidade, mas diminuiu muito a qualidade.

Pesquisadora: É como vocês iniciam dizendo na carta... A ciência precisa de maturação.

Professor Jonas: É e a história então...

Pesquisadora: Nem se fala

Professor Jonas: O francês Bernard Ruault, mudou meus conceitos, ele mudou minha visão. Essa historinha é rápida. Veja bem nós colonizados, com a cabecinha toda colonizada, um padrão internacional, mesmo morando no semiárido brasileiro, eu tinha pena de mim e dos povos que viviam no semiárido, era como se fosse um castigo de Deus. Puxa, nascer aqui num lugar tão pobre, tão triste, tão sem possibilidades, tão sem potencialidades, era assim que eu via o semiárido. Acho que é como a academia vê o semiárido. O Bernard Ruault quando viu aquilo, disse: que coisa extraordinária! Quanta energia, quanta força, quanta luz

no mesmo lugar! Eu o levei em 1993, o ano mais seco da história, ele viu naquela região luz, e disse "olha toda fonte de energia do planeta vem do sol e é o que vocês tem aqui, vocês tem um sol maravilhoso, tem um regime pluviométrico maravilhoso, eu pensei que ele estivesse de brincadeira, o sol aquela desgraça, a seca, essa terra cheia de pedra, não chove e quando chove vem tudo de uma vez e ele me mostrou uma visão contrária e ele disse o seguinte: Olha, ele visitava muito a Finlândia, quando um finlandês viesse aqui, que passa dez meses no gelo, o sol nasce as 11:00h e se põe às 14:00h, se ele visse isto queria levar para lá como os russos. Os russos numa época desenvolveram um espelho para levar um pouco de sol. E ele disse "vocês aqui tem terra, luz e água, o nosso semiárido é o que mais chove no mundo e com uma vantagem", pra mim era uma grande desvantagem,"aqui chove e quando chove, chove tudo de uma vez". Eu disse é o bom? Por exemplo a região de Cabaceiras, a minha, chove 330 mm por ano, se dividirmos isto em 12 meses, dava o que? Menos de 30 mm por mês. Menos de 30 mm por mês você não consegue juntar uma gota de água. 30 mm é 30 litros de água no metro quadrado. Então você não consegue, não tem água para nada, como chove aqueles 330 em 3 meses, a água corre com força, chove forte, não é fraquinho, então você tem condições de juntar aquela água para usar, quer dizer vocês tem água. Veja para comprovar o que Bernard Ruault disse: esse ano choveu 260 mm, bem abaixo da média na minha região, na minha casa tem um pluviômetro oficial, choveu exatos 260,5 mm. Todos lá fizeram comida para o gado para dois anos, com 260 mm, se chover 400, tem condições de fazer, basta utilizar a tecnologia adequada, aquele regime pluviométrico. E você tem condições de estocar água, agora nunca tivemos política adaptada a esse regime pluviométrico a essas condições de solo, essas condições de luz. Agora estou investindo do meu bolso, pagando uma pessoa para instalar num campo de palma fora, você sabe o que é palma fora? Um cacto, que é o que alimenta o gado e é uma alimentação espetacular, que eu via como uma alimentação pobre, triste. Estou pagando o pessoal da Agente, uma ONG, para instalar no lugar mais seco do Brasil, um esquema de irrigação a partir de energia solar. Pergunte-me quanto custa?

Pesquisadora: Não tenho noção.

Professor Jonas: R$ 1500,00. Pergunte-me quem está fazendo essas placas de energia solar fotovoltaica? Os próprios camponeses.

Pesquisadora: Você pesquisou?

Professor Jonas: Veja que coisa fantástica. A energia solar, o problema dela é o alto custo. Porque as placas solares são caríssimas. Um camponês pode fazer uma placa de energia solar.

Pesquisadora: Deveria disseminar isto para ter políticas públicas nesse sentido.

Professor Jonas: Se você tem energia solar com custo de graça, você instala e vai fazer a manutenção, A manutenção é limpar a placa para receber o sol e algumas vezes os fios

soltam. Veja que coisa fantástica e a que custo, em pleno semiárido. A impressão que tenho é que a nossa academia é colonizada, e eu era colonizado e foi preciso uma conversa com alguém que não era colonizado, talvez colonizador. Ele pensa a partir das potencialidades da França. Em um almoço, meu pai era camponês e é o orgulho da minha vida, porque tinha as mãos calejadas e está com 86 anos e não abre a mão em função dos calos e sobe na casa para ajeitar as coisas da casa ainda, mas grosseiro com as questões do campo, às vezes quer dizer algo, e Bernard Ruault é uma pessoa branca, barba branca com 52 anos meu pai já com 70 ou 60 e tantos na época, olhou para ele e disse quantos anos você tem? E ele respondeu 52. Meu pai disse, "tá vendo, tá lascado assim". Esse povo branco todo envelhece cedo, eu sou negro, forte, vou viver 50 anos mais que você.

Pesquisadora: Garanto que ele adorou o seu pai.

Professor Jonas: Ele adorou… Funkeiro... Ninguém coloniza o meu pai não, nunca convide meu pai para tomar coca cola, essa "porcaria", coisa ruim, pensa ele. Ele só sabe comer coalhada, cuscuz, jerimum, as coisas dele, está em outro mundo, não vive nesse mundo aqui. Ovo de capoeira, como é que a pessoa come um ovo ruim desses. Quando saímos na rua Bernard falou "que pessoa fantástica seu pai, ele sabe o que a terra dele dá e o que pode dar, vocês poderiam aprender com ele" . Eu achava o meu pai ignorante, porque fiz engenharia agrícola, e aquela "porcaria", esses cursos de agrária eles deformam a nossa cabeça. A universidade deforma muitas pessoas, os cursos de agrárias, medicina elitizam as pessoas, formam as pessoas para viverem nessa corda viva de ganhar dinheiro, os cursos de direito e o curso de humanas estão nessa lógica. As Ciências humanas são para pensar, refletir, ser criativo, dar outra dinâmica para o país, para a universidade, e nós estamos muito colonizados, nosso pensamento está muito colonizado. Estava dizendo isto à reitora, dia 11 de fevereiro é meu aniversário, vou fazer 50 anos e irei passar em Cuba, já fui em Cuba 7 vezes e minha mulher perguntou onde eu queria passar os meus 50 anos e eu disse no Cariri ou em Cuba, eu respondi quero em Cuba, lógico. Cariri vejo sempre, quero ir para Cuba novamente, e em Cuba haverá o Universidade 2014 é um encontro de discussão sobre o papel social da universidade, o compromisso social da universidade, como deve ser a universidade socialmente comprometida, vou estar no paraíso, em Cuba discutindo o papel da universidade, e eu disse a reitora que vá porque essa universidade tem um papel interessante.

Pesquisadora: Talvez se fossem, abririam um pouco o horizonte.

Professor Jonas: Estava relatando isto porque é um processo de descolonização que temos que fazer aqui. Por que uma universidade brasileira tem que seguir esse padrão americano de excelência?

Pesquisadora: Dito de excelência. Regimes de verdade.

Professor Jonas: Eu e Regina, não sei se Regina lhe falou que fomos à Venezuela e conhecemos uns professores de uma universidade extraordinária, os camponeses

organizados tomam parte de um conselho superior da universidade e as pesquisas são definidas por eles, universidade agrária, a pesquisa é definida pela necessidade dos camponeses. Aqui pesquisamos o que quiser, preenche formulários e ninguém cobra o porquê, porque estamos pesquisando isto, vai servir para quê? Qual o sentido desta pesquisa? Porque o dinheiro público vai para isto. Ontem briguei com um colega nosso, o Flávio Lúcio, ele foi defender que o prefeito dê dinheiro aos clubes de futebol. Absurdo, time de futebol tem que ser da torcida, não com dinheiro público para uma agremiação privada, aliás as pessoas fazem com o dinheiro público o que querem.

Pesquisadora: Não sei qual a sua opinião sobre copa do mundo no Brasil, mas eu particularmente acho um absurdo. Um absurdo fazerem um estádio de futebol com uma cadeira de designer que custa R$ 5000,00 cada cadeira colocada, para quê? Sendo que você vai olhar em volta e vai ter a favela, as pessoas sem acesso a educação e saúde, tanto que a própria FIFA mudou e a partir das próximas vezes que forem escolher o país sede, vão consultar a opinião popular do país.

Professor Jonas: Na época se estivessem consultado o Brasil tinha dado 100%...

Pesquisadora: Entra também o movimento dos reclamantes retardatários, não adianta reclamar agora que já está quase tudo pronto, contribuir para que seja um fiasco, agora já foram investidos milhões e milhões de reais, agora temos que cooperar para que aconteça da melhor forma possível e que o Brasil ganhe e que faça esse povo feliz.

Professor Jonas: Eu adoro futebol e sou contra cadeira em estádio de futebol, sou sócio proprietário do meu time de futebol, tenho direito de ir para as cadeiras, acho sem lógica as pessoas irem por uma cadeira de futebol, mas eu não sou contra que a copa do mundo seja feita aqui.

Pesquisadora: Eu sou. Não sou muito ligada em futebol, embora meu marido seja fanático...

Professor Jonas: Ele é gremista?

Pesquisadora: Não, ele é Colorado e diz que o meu filho não vai ser gremista de jeito nenhum... E eu digo que o Bento, que é o meu filho, vai gostar de tênis, de basquete, não vai dar bola para futebol, essas pessoas sofrendo, se descabelando por causa de um time... acho muito louco... (risos)

Professor Jonas: (risos) Sobre a copa do mundo o Brasil vai ter um dispêndio de 40 bilhões de reais para fazer os 12 estádios e toda a infraestrutura que envolve a copa do mundo. O Brasil vai pagar esse ano de juros e serviços da dívida 160 bilhões de reais de uma dívida, estou falando como economista, que a rigor não existe, uma dívida criada e recriada diariamente. Veja, em quatro anos o país vai gastar, um valor insignificante com relação a transferências de dívidas com os banqueiros em um ano. Esse ano de 2013, o Brasil vai pagar os juros e os serviços desta dívida, que é uma "maracutaia fiscal contábil" 160 bilhões em reais, em quatro anos o país vai gastar na copa do mundo 40 bilhões de reais, não é nada e teoricamente esse dinheiro deveria gerar emprego, melhorar as condições de vida do povo,

melhorar o nosso Estado, que são pocilgas. Teoricamente, de qualquer forma vai melhorar alguma coisa.

Pesquisadora: Esperamos, que não fique depois como na África, que vire um elefante branco.

Professor Jonas: E o que vai render de dinheiro. O que temos que nos revoltar é contra pagar 160 bilhões e não gerar um centavo de emprego, tirando dinheiro de saúde, de educação, sem gerar emprego, só para o banqueiro investir em paraísos fiscais, em novas especulações, novos empréstimos.

Pesquisadora: É difícil. Eu estou desencantada com a política e acho que grande parte da polução também, até porque...

Professor Jonas: Isto você não está só, você está com a grande maioria do povo brasileiro, eu também sou muito desencantado, apenas faço um raciocínio como economista. Colocamos nossas baterias contra a COPA e poupa os bancos. Temos o sistema financeiro mais cruel do mundo, sugando nossa energia. Se com 40 milhões foi possível fazer isto tudo para a "copa do mundo", inicialmente eram 16, 20 e veio o superfaturamento...

Pesquisadora: só enchendo os bolsos dos envolvidos...

Professor Jonas: Mas eu imagino o que 160 bilhões daria, por ano. Nos quatro anos faça a média de 160 bilhões. Saiba quanta dá? 640 bilhões, os 40 milhões se quer é 10%. E isso ninguém fala.

Pesquisadora: só quem vai ter conhecimento vão ser economista e etc. O povo leigo não tem benefício.

Professor Jonas: Eu estudando para isto, Mas isso me revolta.

Pesquisadora: Isto de certa forma também é função da universidade.

Professor Jonas: A universidade deveria... A universidade... Eu sou triste com a universidade, no que estamos fazendo em termos de avanço tecnológico...

Pesquisadora: Quem sabe agora com esses movimentos pulsantes.

Professor Jonas: Acho bonito você dizer isto, movimento pulsante... Ao mesmo tempo que você se diz desencantada isso move um otimismo seu...

Pesquisadora: (risos). Ok professor, vou encerrar a gravação. Foi ótimo, viu?!

ANEXO 6

ALGUMAS REPERCUSSÕES DA CARTA NAS REDES SOCIAIS

Curtir · Compartilhar

Alexander Martins Vianna

Precisamos de mais exemplos deste tipo. Se mais pessoas fizerem o mesmo, deixando de lado o objetivo mais individualista da bolsa produtividade ou o interesse por elegibilidade para certos editais – que avaliam a pertença à pós como pré-req...Ver mais

6 de Julho às 01:37 · Curtir · 14

Jorgetania Ferreira Vejam Olenir Maria Mendes, Antônio Almeida,Luiz Avelino da Silva, Luiz Henrique Schuch...

6 de Julho às 08:41 · Curtir · 1

Luiz Fernando Ribeiro O meu sincero apoio a todos os corajosos camaradas! A situação está ficando mesmo deprimente.

6 de Julho às 13:25 · Curtir · 1

Patricia Riffel de Almeida Parabéns...

6 de Julho às 13:29 · Curtir

Camila Jourdan Admirável. Muito importante a divulgação.

6 de Julho às 15:20 · Curtir

Renato Da Silva Dias Parabéns a todos! A mesma situação catrastófica também nos atinge aqui em Minas Gerais! Parabéns pela atitude!

6 de Julho às 18:19 · Curtir

Rosana Steinke Me junto aos que estão parabennizando esses professores. A Universidade hoje está sim formando profissionais doentes por conta dessa produção desenfreada que torna todos concorrentes entre si de uma forma absurda e monstruosa.

6 de Julho às 22:54 · Curtir · 1

Silvano Conceição Com certeza assino embaixo também pessoal. Acredito que deveríamos aproveitar a oportunidade pra reivindicar da CAPES/CNPq uma agência regional para o nordeste brasileiro!!

7 de Julho às 12:45 · Curtir · 1

Eurídice Almeida Ações responsaveis como essa devem ser multiplicadas em todas as instancias da sociedade parabens a esse(a)s valentes e aguerrido(a)s pioneiro(a)s.

8 de Julho às 12:38 · Curtir · 1

Hadassa Melo Ainda tem jeito, tá vendo? Ainda existe gente séria no Brasil!

9 de Julho às 22:28 · Curtir · 1

Gabriel Siqueira Impressionante como os "Universidade necessária" de darcy Ribeiro é tão atual !

9 de Julho às 22:59 · Curtir · 2

Gabriel Siqueira Um livro fantástico sobre isso e atual é o **"Crítica a razão acadêmica"** Waldir Rampinelli e Nildo Ouriques

9 de Julho às 23:00 · Curtir · 3

Josias de Paula Jr. Excelente postura.

10 de Julho às 07:43 · Curtir

Shenia Maria Daniel Rangel Curvo mostra pra Hermes... :D

10 de Julho às 11:48 · Curtir

Esquizo Zito Como bem expressa, não é modelo de conduta, mas certamente um exemplo de ética para o trabalho acadêmico, que nada mais é que trabalho de vida! CriAção!

10 de Julho às 16:12 · Curtir · 1

Ana Jutgla Aos meus amigos historiadores, Ronaldo Cardoso Alves,Lucia Parra, Luciana Andrade, Bertholdo Costa, Daniella Magri Amaral, Alexandre Rabelo, Alexandre Alexandre Nicolae Muscalu,Francisco Bezerra, Renata Pellaes Corrêa, Elizabeth Amicucci. Bom momento para pensar...

10 de Julho às 20:19 · Curtir · 1

Willian Vila Maior Parabéns professores

11 de Julho às 11:49 via celular · Curtir

Vinícius Prado Almeida Parabéns!! Nós Acadêmicos também somos vitimas!!!

11 de Julho às 12:32 · Curtir

Ygor Olinto Rocha Cavalcante Parabéns aos colegas da Paraíba! Pior é o desrespeito, as picuinhas, o sobretrabalho, as animosidades, as vaidades e hierarquias danosas que estão associadas à conduta produtivista de alguns profissionais.

11 de Julho às 13:24 · Curtir

Adriana Soares

Isso é um exemplo de comprometimento! Devemos apoiar esse tipo de iniciativa...Que cada vez mais e mais possamos nos deparar com profissionais desse nível. ...Ver mais

12 de Julho às 10:26 · Curtir

Antonio Folquito Verona

Eu tinha certeza que um dia a bomba iria estourar e do lado mais frágil. É isso aí, companheirada estudantes de Assis que já estão imersos ou que rumam a passos largos em direção pós-graduação, vale a pena refletir e discutir (e espalhar) a...Ver mais

12 de Julho às 19:23 · Curtir · 4

Giovana Meinberg Garcia

e as discussões na Graduação em Ciencias Humanas tambem desanimam quando vemos os professores na mesma situação, pressionados por publicações! pra ter uma ideia, no quadro de horas complementares para os alunos teve o consequente maior ince...Ver mais

13 de Julho às 00:47 · Curtir · 1

Pessoas que compartilharam isso

Danya Baena compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 14 de Julho às 20:50 ·

Andrea Santos compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 6 de Agosto às 18:21 ·

David Souza compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 4 de Agosto às 02:24 ·

Mary Gaspari

" Limitar o reconhecimento da produção acadêmica ao vale-tudo do "publish or parish", não é contribuir para a inovação, é ingressar num "burocratismo" que privilegia a busca desenfreada de rankings em vez da efetiva e qualificada produção científica." CLAP, CLAP, CLAP... (aplausos) Ainda há dignidade na academia!

Curtir · 4 de Agosto às 02:16 ·

9 pessoas curtiram isto.

Mary Gaspari E o pior é que tem gente que acredita nesse sistema.

4 de Agosto às 19:14 · Curtir · 1

Cassiane Araujo Corajosa atitude!!! Pena que milhares de outros continuem se submetendo às exigências absurdas da CAPES.

4 de Agosto às 23:22 · Curtir · 1

Lucia Elena Franco Brito compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 30 de Julho às 11:50 ·

Estela Boiani compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 25 de Julho às 11:06 ·

Ana Carolina compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 23 de Julho às 12:23 ·

Clara Duran Leite compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 23 de Julho às 11:32 ·

Clara Duran Leite curtiu isto.

Irany Freitas

Caminhando de encontro com o SER, na contra mão do TER.

Curtir · 23 de Julho às 10:24 ·

Mario Sá

Em meio a greve que vivemos e as questões que motivam nossas reivindicações acho extremamente reflexiva a carta dos professores abaixo. Recomendo a leitura.

Curtir · 23 de Julho às 10:13 ·

8 pessoas curtiram isto.

2 compartilhamentos

Leonardo Brito

Tomo a liberdade de plagiar meu ilustre amigo Daniel Câmara: "Aos idiotas da objetividade, um convite ao pensamento livre!"

Curtir · 20 de Julho às 08:56 ·

Daisy Oliveira curtiu isto.

Daniel Câmara

Aos idiotas da objetividadde, um convite ao pensamento livre.

Curtir · 20 de Julho às 00:31 ·

1 compartilhamento

Leonardo Brito O texto é magnífico. Belíssima missiva sobre as draconianas e burocráticas exigências de um programa de pós graduação idêntico a muitos. Obrigado Daniel Câmara, pelo compartilhamento. Abraços!

Curtir · 20 de Julho às 08:55

Douglas Vinícius de Moraes compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 18 de Julho às 12:23

Pedro Marcelo Galasso

Para reflexão.

Curtir · 18 de Julho às 12:08 ·

Luciano Silva de Medeiros

TÃO QUERENDO IMPLANTAR O TAYLORISMO NA EDUCAÇÃO, ESSA É A VERDADE, RETIRANDO A AUTONOMIA CRÍTICA DO PROFESSOR.

Curtir · 18 de Julho às 12:07 ·

Santiago Andrade curtiu isto.

1 compartilhamento

Santiago Andrade Esqueci do colega Rodrigo Pereira,

Curtir · 18 de Julho às 12:17

Santiago Andrade

Atenção colegas Suzana Almeida, Flávio M R Bruno, Luciano Silva de Medeiros,Celso DeMelo, Tanise Zago Thomasi.

Curtir · 18 de Julho às 12:05 ·

4 pessoas curtiram isto.

Suzana Almeida e em meio a tanto controle por meio dos órgãos reguladores, a tal qualidade está longe de ser uma garantia...

18 de Julho às 14:02 · 2

Flávio M R Bruno

isso tudo se assevera quando a esquizofrenia do "controle de qualidade" invade a privacidade do educador ..... fato é .... jamais quantidade foi sinônimo de qualidade ..... a cegueira da busca pelo conhecimento levou a educação deste país a...Ver mais

18 de Julho às 14:13 · 2

João Paulo Brunelo Miguel compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

16 de Julho às 18:53 ·

João Paulo Brunelo Miguel É, fiquei admirado, esses 4 profs. são roots, hehehe

16 de Julho às 19:17

Saulo Luders Fernandes Muito bacana sua fala João Paulo Brunelo Miguel estamos na luta, na resistência e produzindo as rupturas possíveis.

16 de Julho às 22:17 · Editado

Maíra Couto compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

15 de Julho às 12:28 ·

Aterlane Martins compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

14 de Julho às 16:12 ·

Heraldo Galvão

Achei necessário compartilhar de novo....

13 de Julho às 16:18 ·

Antonio Celso Ferreira curtiu isto.

Lucas Erichsen compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

13 de Julho às 15:02 ·

Maikon James Scheres

Felizmente começou uma reação organizada contra essa maneira estúpida e cretina de se fazer pesquisa aqui no Brasil...

13 de Julho às 14:14 ·

Zila Angelina Dal'Col compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

13 de Julho às 14:12 ·

Um Lucas Qualquer

Contra o produtivismo da capes!

13 de Julho às 13:50 ·

1 compartilhamento

Jana de Paula compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 13 de Julho às 13:38 ·

2 pessoas curtiram isto.

3 compartilhamentos

Rodrigo Sarruge Molina **História UNIMEP**

13 de Julho às 12:14 ·

Jorge Mariano

Concordo plenamente!Parabéns aos professores do PPGH da UFPB pela coerente iniciativa.

13 de Julho às 10:56 ·

Talita Bordignon **HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil**

13 de Julho às 10:37 ·

Sigmar Passos compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

13 de Julho às 01:10 ·

Iuri Ramos

Contra o produtivismo!!!

Curtir · · 13 de Julho às 00:59 ·

7 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento

Ecristio Raislan Mais que atitude uma sugestão e tanto!

13 de Julho às 01:14 · Curtir

Edinelia Maria Oliveira Souza Fantástico!!

13 de Julho às 15:52 · Curtir

Conceicao Marques Fugindo do padrão, muito bem.

14 de Julho às 14:21 · Curtir

Patricia Cara

Tiro o chapéu para estes colegas acadêmicos! Parabéns! Tem todo nosso apoio!

12 de Julho às 15:07 ·

Renan Siqueira compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 12 de Julho às 11:59 ·

Felipe Barchi compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

12 de Julho às 11:46 ·

Gissele Raline compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

12 de Julho às 11:35 ·

Aecio Amaral compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

12 de Julho às 10:22 ·

Gabriela Maia compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 21:31 ·

Rosa Maria Maia compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 18:47 ·

Lanamar Payão compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 18:11 ·

Julia Scaglioni compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 17:30 ·

Larissa Mazuchelli curtiu isto.

Thaiana Santos

"contra o produtivismo quantitativo" isso sim é um bom lema para o que vem acontecendo na academia! precisamos de produções de qualidade!

11 de Julho às 16:14 ·

Caio Giulliano Paião curtiu isto.

Francisco Honorato compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 15:30 ·

Geraldo Sá Peixoto Pinheiro curtiu isto.

Deivid de Joras compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 11 de Julho às 14:25 ·

Fabricio Moser curtiu isto.

Nicole Araujo

A situação deles é bem parecida com a de nossa universidade, não? Ana Cristina Nassif Soares, Tais Pereira de Freitas, Edvania Lourenço, Adriana Giaqueto

11 de Julho às 14:04 ·

Vitor Terassi Hortelan curtiu isto.

Tais Pereira de Freitas E na corrida prá mostrar quem se adequa melhor passa-se por cima de tudo e de todos... e em nome da ciência, da construção científica... produzindo conhecimentos. Realmente estranho...

11 de Julho às 21:41 · 3

Ana Cristina Nassif Soares Também acho, Tais Pereira de Freitas! No mínimo estranho!

11 de Julho às 23:10

Vitor Terassi Hortelan **História Unesp Franca**

11 de Julho às 13:59 ·

1 compartilhamento

Caio Giulliano Paião compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 13:46 ·

1 compartilhamento

Ygor Olinto Rocha Cavalcante

Parabens aos colegas da Paraíba!!

11 de Julho às 13:43 ·

Ygor Olinto Rocha Cavalcante

Exemplo de lucidez e coragem!!

11 de Julho às 13:25 ·

Rutinha Barbosa

Meu sincero apoio e admiração!

Curtir · 11 de Julho às 12:46 ·

Rutinha Barbosa É um absurdo como o CNPQ/CAPES trata a produção cientifica atualmente.

11 de Julho às 12:49 · Curtir

Samuel Ambrosio

Parece feita sob medida para o PPGH da UFAM! E para um laboratório em particular...

Curtir · 11 de Julho às 12:43 ·

Diego Sousa

Bruno Moser N Rafael Rocha Felipe Camargo Gaiotto

11 de Julho às 12:41 ·

Felipe Camargo Gaiotto Se a moda pega por aqui, a nota três cairá para -1.

11 de Julho às 14:09 · 1

Felipe Camargo Gaiotto Levando em conta que, diferente dos colegas paraibanos, a fonte de fomento não é a grande questão.
11 de Julho às 14:11 · 1

Vinícius Prado Almeida compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.
11 de Julho às 12:32 ·

Otávio Belchior
É a mais pura verdade.
11 de Julho às 11:56

Otávio Belchior
É o efeito cascata, só que de baixo pra cima. Onde o 'mediador' atua em ambas esferas, onde o desestímulo só aumenta, a insatisfação só se perpetua e a maracutaia come solta; e come solta por conta de que!? Come solta por conta do 'status',...Ver mais
11 de Julho às 13:42

Otávio Belchior
"O trabalho será nosso murro de Hércules, será nossa força convincente. Mas, trabalho com entusiasmo, trabalho enérgico, que se o tenha simbolizado na persistência encorajada dos malhadores das forjas. [...] O Academicismo nos impõe suas fo...Ver mais
11 de Julho às 13:47

Rafael Henrique Zerbetto
Pelo fim da avaliação quantitativa dos trabalhos científicos!
Curtir · · 11 de Julho às 11:55 ·

Sara Carvalho Divino compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.
11 de Julho às 11:43 ·

Airton de Farias II compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.
Curtir · 11 de Julho às 11:40 ·

Margarete Almeida Nepomuceno
A produção de conhecimento virou mercado de vale-tudo para pesar mais. É preciso coragem para romper com esta história.
11 de Julho às 11:39 ·

3 pessoas curtiram isto.

Bell Meira A realidade da precarização do trabalho dos professores... A triste realidade da nossa educação. O viés mercadológico até na educação...
11 de Julho às 11:54

Raquel Moraes Adorei isso!
11 de Julho às 13:10

Camila Rodrigues compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 11 de Julho às 11:39 ·

Rafael Henrique Zerbetto curtiu isto.

1 compartilhamento

Camila Rodrigues Como nós falávamos, né Priscila Correa?

11 de Julho às 13:34 · Curtir · 1

Cibele Piva Ferrari

Puxa vida, que soco no estômago!

11 de Julho às 11:35 ·

ANPUH compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 6125 · 11 de Julho às 11:34 ·

Renato Fernandez

Excelente!

11 de Julho às 11:28 ·

Uba Ubaroto compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 11:20 ·

Thiago Marinho compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 11 de Julho às 11:08 ·

Joana Moura

Muito interessante e merece a nossa reflexão!!!

11 de Julho às 10:52 ·

Moreira Ivaldo curtiu isto.

1 compartilhamento

Luzia Azevedo compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 10:45 ·

Rodrigo Cracco compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 09:45 ·

Ayde Veiga Lopes compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

11 de Julho às 09:12 ·

Laura Lopez curtiu isto.

Denise de Oliveira

Júlia Schnorr, olha isso

Curtir · 11 de Julho às 08:33 ·

2 pessoas curtiram isto.

Denise de Oliveira Samara Guimaraes Diego Sousa

11 de Julho às 11:18 · Curtir

Marcelo Luiz Freitas Moreira Só posso aplaudir de pé tal atitude e torcer para que mais pesquisadores tenham essa coragem

11 de Julho às 11:21 · Curtir · 3

Diego Sousa o//////////////////////////////

11 de Julho às 12:43 · Curtir

Flávia Cristina compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 22:53 ·

Hérick Meneses curtiu isto.

Halane Cezar compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 22:34 ·

1 compartilhamento

Juliana Santos Gandelman

Uma atitude digna, politicamente consciente e profissionalmente difícil.

10 de Julho às 22:33 ·

Paula Cassilhas Juli, que oportuna essa postagem! Esse ranking está massacrando quem só faz pesquisa na vida, imagina que tem sala de aula também!

10 de Julho às 22:41 via celular

Josias de Paula Jr.

Uma atitude digna, politicamente consciente e profissionalmente difícil. Um gesto importante. Precisamos agir contra o descaso e a inépcia governamentais (mais de um governo federal...). A universidade precisa ser repensada com urgência.

10 de Julho às 22:18 ·

12 pessoas curtiram isto.

4 compartilhamentos

Celio Leonel compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 20:11 ·

Maurício Reis compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 19:32 ·

Luis Umberto compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 19:22 ·

Renan Rezende curtiu isto.

Sara Michelini

*ler, refletir, agir.

quem pode se interessar: Marcela Milagre, Rosana Xavier e outros.

10 de Julho às 19:12 ·

Marcela Milagre curtiu isto.

Eleonora Pereira da Silva compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 10 de Julho às 19:11 ·

Janaina Baia

Divulgando!!!!!!!!!!!!

10 de Julho às 17:31 ·

Sonia Regina Lourenço

É sério.

10 de Julho às 17:08 ·

Wanda França compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 17:01 ·

Esquizo Zito

Um cutuque aos amigos acadêmicos e aos não acadêmicos. Ética. "Reconhecemos a seriedade e compromisso das trajetórias de muitos de nossos colegas que consideram esse ritmo de trabalhos adequado, bem como daqueles que, apesar de não concordarem se submetem ao esforço produtivo nos moldes exigidos e que buscarão realizá-lo de forma qualificada. São questões da diversidade de opinião que devemos respeitar, mas com as quais não concordamos."

10 de Julho às 16:17 ·

José Glebson compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 15:38 ·

Sonia Regina Lourenço curtiu isto.

Sonia Regina Lourenço é uma realidade muito séria que precisa de mais discussão nas universidades brasileiras.

10 de Julho às 17:10 · 1

Wallace Oliveira APG-UFMG

10 de Julho às 14:23 ·

Jô Meneses compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 14:18 ·

Luzia Azevedo curtiu isto.

2 compartilhamentos

Fabíola Tasca compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 10 de Julho às 13:54 ·

Júlio Ivo compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 13:21 ·

Peehfe Araújo curtiu isto.

Leo Barros

Importante!

Curtir · 10 de Julho às 12:17 ·

Gilson Iannini

O problema das formas de avaliação da produção acadêmica e um certo ethos produtivista inerente a ele realmente tem assombado a PG brasileira. Compartilho a corajosa carta a fim de fomentar um debate que a cada dia fica mais urgente.

Curtir · · 10 de Julho às 12:15 ·

9 pessoas curtiram isto.

2 compartilhamentos

André Carone Com enorme lucidez estes professores disseram o que muitos pensam e não ousam questionar. Mas não acho que este problema atinja em especial as ciências humanas: por exemplo, biólogos, médicos e engenheiros também trabalham com questões "locais" que são pouco valorizadas pelas agências financiadoras. E mesmo nas "hard sciences", a autofagia também impera porque o sistema de avaliação obriga os professores a competir entre si.

10 de Julho às 17:03 · Curtir · 1

Joao Cesar Fonseca E em tempos de greve, então, hein Gilson? Seria muito interessante se esse debate ganhasse a visibilidade que merece... Obrigado por compartilhar!

12 de Julho às 07:49 · Curtir · 1

Henrique Freitas

Greve News

10 de Julho às 12:09 ·

Henrique Freitas Letras UFBA

Greve News

10 de Julho às 12:09 ·

Antonio Marcos Pereira

SUBSCREVO RESPEITOSAMENTE:

10 de Julho às 12:08 ·

3 pessoas curtiram isto.

11 compartilhamentos

Angela Maria Bordini Nogueira Estou triste pela situação, mas emocionada por causa da dignidade e coragem dos colegas da Paraíba. Parabéns, parabéns, parabéns. Que orgulho!

10 de Julho às 12:45 · 1

Eliane Tania Freitas

Tenho vontade de me descredenciar também. Tenho pensado nisso. Estou de saco cheio de ouvir da coordenação que se não tive X publicações até tal prazo serei descredenciada. Assim... parece que todo trabalho que a gente faz, sala de aula, or...Ver mais

10 de Julho às 14:29 · 1

Antonio Marcos Pereira

Tania, comentava isso com colegas daqui, como o Henrique e o Jesiel: Tem que ser via manifesto pra professar desagrado com um esquema vilão mas com relação ao qual incontáveis colegas se manifestam de acordo, e lá se vão as linhas de Latt...Ver mais

10 de Julho às 14:32 · 2

Suzany Ludimila compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

10 de Julho às 10:53 ·

Srta Cynthia

contra a produção academica que preza pela quantidade, independente da qualidade.

10 de Julho às 10:22 ·

Mara Medeiros Silva curtiu isto.

eehfe Araújo

Se garantiram pesadamente!

Por uma educação de qualidade e compromissada!

Curtir · 10 de Julho às 10:00 ·

2 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento

Peehfe Araújo Se ligue Diogo Freitas Do Egypto

10 de Julho às 10:02 · Curtir

Diogo Freitas Do Egypto

Rapaz, e eu tava conversando sobre isso com Felipe Tavares lá em Natal semanas atrás...esse é um dos aspectos mais abomináveis da vida acadêmica, com certeza. Sempre foi uma das coisas que me faziam (e fazem) repensar constantemente o meu p...Ver mais

10 de Julho às 18:29 · Curtir · 1

Antonio Moura

Por ter convivido com Jonas, Regina Célia e Regina Behar e outros brilhantes professores do quadro docente do Curso de História da UFPB, sabia que algo assim surgiria de um grupo tão ético, lúcido e bem intencionado como o que formam. Parabéns! Na UFPE, lamentavelmente, muitos sabem que não poderiam esperar o mesmo. Os que se afinam com a atitude, como alguns que conheço de muito perto, por falta de coragem e alianças aceitas, jamais o fariam. Mas o mundo gira e os de coragem fazem os processos seguirem em frente sempre. MAS VEM MAIS COISA POR AÍ CONTRA ESTE PRODUTIVISMO, ESTE MODUS OPERANDI DAS AGÊNCIAS PROMOTORAS DO ATUAL ESTADO DAS COISAS NA PESQUISA, ENSINO E EAD E DE SEUS ASSECLAS. AS ARTICULAÇÕES JÁ ANDAM BEM ADIANTADAS... RSRSRSRS

Curtir · 10 de Julho às 09:42 ·

Amilcar Bezerra

Ana Lucia Enne, Marildo Nercolini, Kleber Mendonça, Mari Baltar, Janaina Sedova, Fernando Weller, Nina Velasco E Cruz, Marina Caminha, Alberon Lemos,Dirceu Tavares e demais acadêmicos.

Curtir · 10 de Julho às 07:51 ·

5 pessoas curtiram isto.

Albérico Viana Bezerra Primo, não conheço os prifissionais, mas tenho certeza que a decisão não é fácil, nem sem consequências pessoais, boas e nem tão. Porém, fico a me perguntar se além de se sentir solidário nas redes sociais as pessoas do ramo estão pensando em discutir a carta como documento aglutinador e, a partir dai, dar ressonância explícita, por exemplo subscrevendo um outro de adesão aos princípios nele vazados.

10 de Julho às 10:24 · Curtir

Amilcar Bezerra

Albérico, essa é uma queixa antiga de muitos professores das pós-graduações, sobretudo na área de humanas, no país inteiro, dos cursos mais renomados aos menos conhecidos. Precisamos de outros padrões para avaliar a produção dos pesquisado...Ver mais

10 de Julho às 19:38 · Curtir · 1

André Luiz Covre

Vivian Benassi Athila Rocha Trindade Maurício Barbosa Caroline Queiroz Arlindo F. Neto Juan Roa Lucas Franco Ferreira Diego Dias Carneiro Flaviana Tavares ... não deixa de ser curioso o movimento! Será que leram esse texto: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/slow-science/ ???

9 de Julho às 23:57 ·

2 pessoas curtiram isto.

André Luiz Covre Cleube Boari tb!

10 de Julho às 00:05

Athila Rocha Trindade Quem acha que sua dissertação de mestrado, tese de doutorado ou artigos raramente vão ser lidos levanta a mão!!! rssss!!! É o paper pelo paper, e só!!!

10 de Julho às 19:15

André Luiz Covre num é...

10 de Julho às 19:16

Daniel Santana compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

9 de Julho às 22:42 ·

Elaine Promethea compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

9 de Julho às 22:41 ·

3 pessoas curtiram isto.

Ver todos os 8 comentários

3 compartilhamentos

Eriton Príon

Como eu sou chato por natureza....Acho que houve um exagero ai. Sim, a busca por mil artigos está desenfreada, louca, insana em detrimento do aspecto qualitativo. Mas não podemos esquecer que o critério da capes para o ranking dos periódico...Ver mais

9 de Julho às 23:05

Elaine Promethea

É Eriton Príon, você pelo jeito não entendeu o texto. Não está se criticando a existência de critérios para o estabelecimento de balizes avaliativas, mas a forma como estes critérios estão sendo utilizados tanto pela CAPES para avaliar de m...Ver mais

9 de Julho às 23:11 · 1

Hadassa Melo

Desde que soube que tava doida pra divulgar, mas não podia até que fosse oficialmente comunicado ao PPGH.

9 de Julho às 22:30 ·

11 pessoas curtiram isto.

12 compartilhamentos

Hadassa Melo Não sei nem quem é...

10 de Julho às 16:42

Murilo Mesquita sabe sim, das Antigas!!

10 de Julho às 17:05

Marciano Monteiro

Ações como esta devem ser difundida pelo Brasil.

9 de Julho às 22:10 ·

Auricelia Araujo curtiu isto.

Luciano QueirozA UFCG que queremos

QUANTO A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS CONDIÇÕES IMPOSTAS DE CIMA PARA BAIXO, VALE A PENA CONFERIR ESSA CARTA E ESSA DECISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UFPB...

9 de Julho às 21:41 ·

Luciano Queiroz

QUANTO A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS CONDIÇÕES IMPOSTAS DE CIMA PARA BAIXO, VALE A PENA CONFERIR ESSA CARTA E ESSA DECISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UFPB...

9 de Julho às 21:41 ·

2 pessoas curtiram isto.

Rafael José Campos

legal André Mattos tu é cointhiano mas tu é gente boa

Curtir · 9 de Julho às 20:57 ·

2 pessoas curtiram isto.

Narciso Do Tempo compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

9 de Julho às 20:48 ·

2 pessoas curtiram isto.

Everaldo Gomes

Que decisão foi essa

9 de Julho às 20:38 ·

Henrique Rodrigues compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

9 de Julho às 20:20 ·

Movimento estudantil, arquivos e fragmentos

Pela importância, compartilho novamente.

Curtir · · 22 · 9 de Julho às 20:17 ·

André Mattos

Pela importância, compartilho novamente.

Curtir · 9 de Julho às 20:16 ·

3 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento

Hadassa Melo Minha orientadora sempre arrasa! Apoio sem reservas!

9 de Julho às 22:33 · Curtir · 1

Graziela Lourenco quase te atropelei hj na rua vc nem me viu seu besta kkkk

9 de Julho às 23:19 · Curtir · 1

André Mattos kkkkk Não vi! Graziela Lourenco!

10 de Julho às 08:09 · Curtir

Vanessa Ames Schommer compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 8 de Julho às 23:01 ·

2 pessoas curtiram isto.

Keyla Mafalda

Ana Ludmila Costa:

8 de Julho às 22:20 ·

2 pessoas curtiram isto.

Ana Ludmila Costa Ai, Keyloca, mas se o pessoal crítico a essa postura da CAPES & Cia. vazar do sistema, como vamos unir forças pra lutar contra???

9 de Julho às 19:37 via celular

Grupo De Trabalho Gtup compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

8 de Julho às 21:50 ·

Cecília Weschenfelder Zarth compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

8 de Julho às 21:43 ·

Luiza Dias Flores baaa!

8 de Julho às 21:59

Ivone Agra compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 7 de Julho às 12:54 ·

2 pessoas curtiram isto.

Manoel Neto

De pleno, completo e total acordo.

Curtir · 7 de Julho às 12:20 ·

2 pessoas curtiram isto.

George Henrique de Vasconcelos Eu li ontem. Perfeito

7 de Julho às 12:24 · Curtir

Rosildo Brito compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

7 de Julho às 12:20 ·

Márcio Macêdo Moreira compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 7 de Julho às 11:50 ·

Eduardo Klock Frank compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

7 de Julho às 10:12 ·

Larissa Brito Ribeiro compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

7 de Julho às 00:54 ·

Robson Victor compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 23:00 ·

1 compartilhamento

André Rodrigues de Meneses compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 22:39 ·

Isabelle de Almeida compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 22:27 ·

Hamilton Pacheco compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 21:48 ·

Tarcísio Fernandes Cordeiro compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 21:16 ·

Antônio Fernandes Jr compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 21:12 ·

Carla Eof curtiu isto.

Antônio Fernandes Jr Boa avaliação!!

6 de Julho às 21:19

Carol Sotero compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 6 de Julho às 19:44 ·

André Mattos curtiu isto.

Juliano Siqueira compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 18:59 ·

Flaubert Paiva

BELO EXEMPLO...

6 de Julho às 18:52 ·

Doracialvespequeno Pequeno curtiu isto.

Flávia Mentor compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 18:37 ·

Hugo Angel

Saudações à quem tem coragem!

6 de Julho às 18:34 ·

João Mendes Lima Junior

David Teixeira, Tarcísio Fernandes Cordeiro, Herbert Toledo Martins, Eder Rodrigues, Karina Cordeiro, Apur Associação Dos Professores, Comando De Greve Docentes da Ufba, Paulo Gabriel Soledade Nacif, Ronaldo Barros, Kiki Givigi

6 de Julho às 18:16 ·

2 pessoas curtiram isto.

Kiki Givigi o caldo tá engrossandooooooo...

6 de Julho às 18:21

Lucian Souza compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 18:16 ·

Thiago Paz compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 16:52 ·

Maria Isélia Freitas curtiu isto.

Idamar Nigro

Para pensar mais um pouco.....

6 de Julho às 15:43 ·

Luciene Andrade Alves compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 15:17 ·

Paulo Henrique Batista compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · · 6 de Julho às 14:51 ·

Fernanda Renata

Douglas Lima, Rosimario Quintino, Alarcon Agra Do Ó, Lauriceia Galdino,Hilmaria Xavier, olhem isso.

6 de Julho às 14:50 ·

Douglas Lima eu vi. ki coisa viu!

6 de Julho às 15:01

Amana Chuva compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 14:45 ·

Daniel Pinheiro

Rapaz...

6 de Julho às 14:06 ·

Roberto Camargos

Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento: mais uma opurtinudade para reflexão sobre as relações entre prodoção e produtivismo, entre qualidade e quantidade.

6 de Julho às 13:36 ·

Paulo Henrique Batista curtiu isto.

Luiz Fernando Ribeiro

Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 13:23 ·

Luciano Queiroz compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 13:20 ·

Luciano Queiroz curtiu isto.

Luciano QueirozANPUH-PB

6 de Julho às 13:19 ·

3 compartilhamentos

Luciano Queiroz compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 13:19

Lu Paz

posicionamento ético.... Parabéns a todos!

Curtir · 6 de Julho às 13:14 ·

Mário Guimarães Júnior

Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento...

6 de Julho às 12:41 ·

2 pessoas curtiram isto.

Cinthia Cecilia Lima compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 12:38 ·

1 compartilhamento

Heloisa Villela

Assino em baixo.
Nunca fui tão improdutiva quanto depois que me credenciei na pós. Alem disso, tive que diminuir muito as atividades que desenvolvia com prazer na graduação, como produzir pequenos filmes para as aulas de História da Educação em projetos de monitoria. Afinal, não pontuam nada para a CAPES e tomam um tempo enorme que precisa ser intensificado para produzir artigos etc. É totalmente perverso!
Só vejo uma saida um tanto radical: todos os programas do Brasil fazerem uma greve abrindo mão de suas pontuações e zerando tudo para recomeçarmos a ter tempo e criatividade, sem abrir mão da responsabilidade de produzir. Porém, não para nós ou para pontuar nossos programas, mas para nossas universidades e para as comunidades que as circundam .Esse é o verdadeiro compromisso, se abrimos mão dele por projetos personalizados ou de pequenos grupos vamos perder a importância social que justifica nossa existência e os recursos públicos que são i...Ver mais
6 de Julho às 12:26 ·
Jésus De Alvarenga Bastos curtiu isto.

Jésus De Alvarenga Bastos Heloisa, eu também assino em baixo...!!! Temos que encontrar outro caminhp....!!!
6 de Julho às 15:50

Murilo Mesquita compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.
6 de Julho às 12:10 ·
VictorGadelha Pessoa curtiu isto.
2 compartilhamentos

Ricardo Consolo Dos Santos compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.
6 de Julho às 12:04 ·

Paulo Alves De Lima Filho
Caros colegas, o seu gesto faz valer nesta maré montante da contra-revolução pequeno-burguesa que assola a nação (vale também a paráfrase de Sérgio Porto), etapa segunda da contra-revolução capitalista iniciada aqui em 64, a coragem, a firmeza e a necesidade vital da luta para a afirmação da educação para a emancipação contra a economia política da educação neo-capitalista, em parte já abandonada pelas suas matrizes inspiradoras, mas aqui vigentes como apanágio último da seriedade científico-administrativa. Recebam forte abraço solidário de todos os pesquisadores do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos-IBEC e seus amigos (Paulo Alves de Lima Filho-Coordenador geral do IBEC-SP)
6 de Julho às 11:17 ·
Angelina Dos Santos Arguello curtiu isto.

Olenir Maria Mendes compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 11:10 ·

Olenir Maria Mendes Parabéns aos/as docentes de História da UFPB pela coragem! Também essa é uma forma de resistência e que poderá causar rupturas para um importante processo de transformação tão necessáro!!!

6 de Julho às 11:14

Gabriel Pimentel compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 10:44 ·

Luciana Macedo compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 10:12 ·

Guilherme Nunes

culhões pra que te quero...

Curtir · 6 de Julho às 10:07 ·

2 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento

Leonardo Ferreira Jesus compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 10:03 ·

Leonardo Ferreira Jesus Rafael Henrique, vc já viu isso?

6 de Julho às 10:04

Rafael Henrique estou vendo!

6 de Julho às 10:12

Tiago Iwasawa Neves

Se querem um bom exemplo de resistência às atrocidades infligidas à educação superior de nosso país, leiam esta carta animadora.

6 de Julho às 09:34 ·

Elvia Nascimento curtiu isto.

Fabiana Cardoso Malha Rodrigues compartilhou a nota de André Mattos:Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 09:32 ·

Kennedy Piau Ferreira compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 08:46 ·

3 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento

Carlos Weiner curti e compartilhei!

6 de Julho às 09:42

Jorgetania Ferreira

Pelo direito de sermos pensadores/as!

6 de Julho às 08:36 ·

3 pessoas curtiram isto.

Ka Klinke

"Educação não é mercadoria!"

6 de Julho às 08:16 ·

Aline Kroetz Castro

Eduardo Giavara compartilhou a nota de André Mattos: Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

6 de Julho às 08:06 ·

Fabrício Fonseca **PROFESSORES UNIDOS - Fórum Permanente.**

6 de Julho às 02:02 ·

Pedro Quirino Vanalli

Visse isso Mateus Araújo?

6 de Julho às 01:21 ·

Antonio Bianchet

Se mais professores tivessem atitude semelhante nos programas Brasil a fora, a situação poderia mudar. Fala-se muito e se faz pouco.

6 de Julho às 00:52 ·

3 pessoas

Newton Benetti

A tempos tenho falado que as Ciências Humanas não devem se submeter às normas da ciência cartesiana.

6 de Julho às 00:45 ·

Bruno Nunes

Antonio Celso Ferreira **Liga Virtual de Historiadores de la Segunda Guerra Mundial**

Vejam isto, caros colegas de História (pós-graduandos, graduandos e principalmente, docentes). A crítica aos parâmetros de avaliação da CAPES começam a ganhar corpo. Ainda bem que acordamos para perceber a destruição da nossa área de conhecimento. Não adianta só lutar pela profissionalização se, de outro lado, contribuímos para seu esmagamento no espaço do conhecimento científico.

6 de Julho às 00:41 ·

Antonio Celso Ferreira **História Offline**

Vejam isto, caros colegas de História (pós-graduandos, graduandos e principalmente, docentes). A crítica aos parâmetros de avaliação da CAPES começam a ganhar corpo.

Ainda bem que acordamos para perceber a destruição da nossa área de conhecimento. Não adianta só lutar pela profissionalização se, de outro lado, contribuímos para seu esmagamento no espaço do conhecimento científico.

6 de Julho às 00:40 ·

Antonio Celso Ferreira **HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA**

Vejam isto, caros colegas de História (pós-graduandos, graduandos e principalmente, docentes). A crítica aos parâmetros de avaliação da CAPES começam a ganhar corpo. Ainda bem que acordamos para perceber a destruição da nossa área de conhecimento. Não adianta só lutar pela profissionalização se, de outro lado, contribuímos para seu esmagamento no espaço do conhecimento científico.

6 de Julho às 00:39 ·

André Mattos

Carta dos docentes de História da UFPB endereçada ao PPGH solicitando desligamento.

Curtir · 6 de Julho às 00:28 ·